

DEPOIMENTOS PROVOCATIVOS

•••

Módulo I

Disciplina: Fundamentos da Arte/Educação

Carga horária: 40h

Dr. Fernando Azevedo

Meu nome é Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo, eu uso sempre o meu primeiro e o último, Fernando Azevedo, sou do campo da arte/educação. Desde muito cedo, desde criança, aprendi que o campo da arte/educação é um campo de inclusão. Foi por meio da arte que eu aprendi a ler, a escrever e a gostar da escola. Porque como criança disléxica, eu estudei numa escola especial e nessa escola tinha arte. Por exemplo: desde a massa para fazer o boneco, a construção do boneco, vestir o boneco e representar com o boneco na caixa mágica, eu aprendi nessa escola. E aprendi a lidar com as diferenças. Então é desde muito cedo que a arte se apresenta para mim como esse grande campo plural, esse grande campo intercultural, esse grande campo de muitos pensares e muitos fazeres.

O Dr. Fernando de Azevedo, atua no campo da arte/educação e relata que adquiriu conhecimento através da arte.

A minha formação inicial é em filosofia e todas as outras, por exemplo, fiz pós-graduação, fiz especialização em teatro, depois em desenho e expressão gráfica, o Mestrado em Artes Plásticas, hoje Artes Visuais, e o Doutorado em Educação discutindo a arte/educação. Trabalho na Universidade com a arte/educação, com formação de professor em arte/educação. Então, é um prazer para mim falar sobre arte/educação.

meu primeira formação é em filosofia, fez mestrado em Artes Plásticas, atualmente em Artes Visuais e é Doutor em Educação. É professor na Universidade

E essa disciplina que se chama *Fundamentos da Arte/Educação*, cuja ementa é *Arte/educação: aspectos históricos, sociais, políticos, estéticos, Principais teóricos da Arte/educação, a Arte/educação no Brasil*. Para mim, foi muito desafiador pensar sobre essa disciplina. E fiquei pensando como abordar essa disciplina em uma conversa

onde trabalha com formação da área arte/educação

Relato neste depoimento sobre a importância da arte como um todo na vida de cada indivíduo. E traz

filmada. Fiz várias tentativas de roteiro e fiquei pensando assim: eu poderia ir pelo caminho da Lei, pegar as duas grandes Leis no Brasil: "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 e a Lei nº 9.394/ 96". A primeira lei que inclui na escola a educação artística, então a arte, mas a arte como atividade; e a outra Lei, a Lei de 96, uma Lei que passou dez anos para ser aprovada coloca a arte não mais como simples atividade que qualquer um podia fazer de qualquer jeito, de qualquer modo, mas a arte como um conhecimento. Podíamos abordar por aí. Mas aí fico pensando, fica dura, fica seco. Eu queria algo que emocionasse o estudante já que a gente está se comunicando via imagem, algo que fosse forte e que tivesse a ver com a imagem. Então, pensei o seguinte: pensei em trazer personagens importantes da história da arte/educação que são também personagens importantes da educação brasileira, e a conexão entre essas personagens.

Então, pensei em trazer Paulo Freire, Noêmia de Araújo Varela, Ana Mae Barbosa, Anísio Teixeira e Madalena Freire.

Por que essas personagens?

E pensei também juntar todas essas personagens por meio de uma imagem, uma imagem artística, de um artista pernambucano que se chama Francisco Brennand.

Paulo Freire pediu a ele, para que ele fizesse imagens para serem trabalhadas nos círculos de cultura, imagens que provocassem reflexão sobre os temas geradores nos círculos de cultura. E ele fez essas imagens. E, quando a ditadura se instalou essas imagens foram confiscadas. O artista, pelo fato de ser um artista das elites intelectuais e econômicas pernambucanas, conseguiu reaver seis imagens, só que Paulo Freire, muito astutamente havia micro-filmado essas imagens. Vocês inclusive vão ver essas imagens. Tenho um pequeno acervo de seis dessas imagens, que mostram um pouco, revelam um pouco da história arte/educação brasileira. Então, a gente já tem uma conexão, o artista Francisco Brennand ao conhecer Paulo Freire, Paulo Freire pede que ele faça essas imagens.

Paulo Freire, busca com esse artista imagens reflexivas para serem abordadas nos círculos de cultura. Porém no período da ditadura este material é confiscado. Imagens suas que traz consigo a história da arte/educação brasileira.

sendo,
Paulo Freire
Noêmia de Araújo
Varela, Ana Mae
Barbosa, Anísio
Teixeira e
Madalena
Freire.

Fazendo
assim uma
representação
artística
destes autores
pelo artista
Francisco
Brennand.

Outro grande nome que contribui para arte/educação é Ana Mae Barbosa. Ela aprendeu a gosto da educação

Depois entra em cena Ana Mae Barbosa. Ana Mae foi aluna de Paulo Freire e diz muito claramente, está até nesse livro aqui *Ensino de Arte: memória e história*, que não gostava de educação, ela foi fazer porque ela precisava. E sendo aluna de Paulo Freire ela se encantou por educação. Então, entram em cena Ana Mae Barbosa e Noêmia Varela, neste mesmo curso que Ana Mae foi fazer numa escola que existe até hoje no Recife criada por Paulo Freire e dona Elsa Freire, a primeira mulher dele, Instituto Capibaribe. Ana Mae foi fazer um curso para fazer concurso para ser professora do Estado de Pernambuco. Dona Noêmia Varela dava a disciplina Arte/ Educação, já com esse nome arte/educação. A partir de então, entra em cena dona Noêmia nessa história. E Anísio Teixeira, muito apaixonado, fez mestrado em Arte nos Estados Unidos com John Dewey, e quando ele volta para o Brasil influencia muito o trabalho do movimento escolinhas de arte, e ao influenciar o trabalho do movimento escolinhas de arte vai influenciar tanto o pensamento de Noêmia Varela, quanto o pensamento de Ana Mae Barbosa e o de Paulo Freire também, porque Paulo Freire se dizia discípulo de Anísio Teixeira. Então, essa conexão entre esses educadores e arte-educadores é muito importante ser estudada.

E então, entra em cena a mais jovem de todas, que é Madalena Freire, é filha de Paulo Freire e arte-educadora. Ela lançou um livro em 2008 que chama-se *Educador educa a dor* e ela revela muito nesse livro dessa história, tanto apresentando imagens quanto em seu prefácio dizendo da importância de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa em sua formação; e é claro, do seu pai e da sua mãe também. Inclusive, Ana Mae através de pesquisa diz que Dona Elsa Freire, a mãe da Madalena Freire foi quem introduziu na escola pública pernambucana, arte/educação.

Então, a ideia é que vocês sabendo um pouco dessa história pesquisem, busquem entender, e as pistas: a pista o livro *Ensino de Arte: memória e história* é uma boa pista, o dicionário Paulo Freire é uma boa pista, e o livro *Educador educa a dor* de Madalena Freire também é uma boa pista.

Portanto, através deste contexto, é importante que se busque conhecer mais a fundo sobre esses aspectos abordados neste relato.

Este curso visa
a inter-relação e a
interação de ~~as~~ todas

Como o curso é um curso em que tem como princípio a inter-relação e a interação de ~~as~~ línguas todas as linguagens da arte, ele trabalha com a ideia da interterritorialidade. Quer dizer, nesse momento que nós vivemos um momento "inter", nós vemos que, por exemplo, as grandes exposições se constituem. Um exemplo é a Bienal de São Paulo em que você tem toda a exposição do ponto de vista visual, mas que está articulada a um ponto de vista musical, que está articulada a um ponto de vista da palavra poética, quer dizer, as linguagens se interconectam, então nós estamos vivendo um tempo de inter-relações.

A própria Ana Mae, no livro *Interterritorialidade* fala uma coisa interessante, ela disse *Cina Mae* que "vivemos na era "inter", que estamos vivendo um tempo em que a atenção está *atada* voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade, a integração das *em um* artes e dos meios como modo de produção e de significação desafiadores de limites, *de seus* fronteiras e territórios" (BARBOSA, 2008). E isso é um princípio importantíssimo *livros esse* nesse curso e é um princípio muito importante hoje da arte/educação. É claro que a gente pensa que cada uma das linguagens têm a sua própria teoria do conhecimento, suas metodologias, suas histórias, mas não cabe mais ficar confinada *contexto* em seu pequeno *inter* *esta relação* espaço. *nado a aces momentâneas e* *isoladas, Porem esses fragmentos* *divem ser quebrados e pensados*

É muito importante o espaço da inter-relação, da integração do que a gente chama do princípio da interdisciplinaridade, que é um princípio fundamental hoje em educação. Isso não quer dizer que nós de Artes Visuais vamos nós tornarmos agora pessoas que vão dar aula de teatro, ou de música, mas que juntos, professores de teatro, professores de artes visuais, professores de música, podemos fazer trabalhos interessantes em que a base é o diálogo entre essas linguagens. Porque na vida elas estão assim. A gente quando vai ver, por exemplo, um espetáculo de dança, uma Debora Colker, por exemplo, não é só um espetáculo de dança, você tem ali também música, você tem muito de artes visuais porque tem toda uma cenografia, todo um guarda-roupa que dá sentido, que dá variados sentidos, variadas possibilidades de leitura para aquela produção. Então é muito importante o conceito de interdisciplinaridade. Outro conceito que eu penso e autores como a própria Ana Mae coloca, é muito importante o de interculturalidade.

ao processo de ensino
Além deste conjunto de
disciplinas, outro conceito
que o autor considera relevante é
a interação entre culturas.

sendo que essa interação entre culturas é de grande valor a educação contemporânea principalmente a arte Educação

A interculturalidade é um conceito muito caro à educação contemporânea e muito especialmente à Arte/educação contemporânea. Um filósofo da educação brasileiro estudando o pensamento freiriano, Carlos Rodriguez Brandão, sistematizou quatro princípios para os círculos de cultura. Esses princípios indicam o que é interculturalidade. O primeiro princípio diz assim:

[...] cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber; e qualquer que seja a qualidade deste saber ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social (BRANDÃO, 2005).

Quer dizer cada pessoa, ela, ao mesmo tempo em que se constitui pela história, pela língua, pelo social, ela está assujeitada a tudo isso, ela ainda assim tem algo que é só dela, do ponto de vista da pessoa. E isso também do ponto de vista do grupo social. E ele então complementa dizendo: *pega apesar do contexto histórico*

[...] assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora. E seus componentes vividos e pensados devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social (BRANDÃO, 2005).

Quer dizer, do mesmo modo que nós nos constituímos assujeitados pela história, pela língua, pelo social e pelo nosso inconsciente também, os grupos sociais também se constituem assim. E segundo Carlos Rodriguez Brandão, interpretando Freire, só podem ser explicados de dentro para fora e nunca de fora para dentro. Desse modo, vamos dizer, complementa a ideia de que todo grupo humano é muito mais heterogêneo do que homogêneo. E que o rico é isso. Então é muito importante que a escola seja esse lugar de diálogo e que implique conflito também porque não é diálogo só para dizer eu te amo, às vezes é para dizer não te amo. Mas que seja dito de igual para igual, que seja dito de maneira a ser trabalhado. Então, conflito também é muito importante.

O terceiro é muito interessante e nós já conhecemos, quem estuda Paulo Freire conhece bem, ele diz assim: "ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho" (BRANDÃO, 2005). Há princípios da arte/educação que eu aprendi com Ana Mae,

Para isso é primordial que o ambiente escolar seja um local com estimulações críticas. Para que se possa ter trocas neste processo de aprendizagem é essencial essa inter-relação.

O autor relata a importância de Ana Mae, na construção de seu conhecimento, além de Noêmia Varela. Que transmite a ideia que não existe modelo de certo ou errado a essa diversidade cultural.

porque foi Ana Mae quem me ensinou a importância de Noêmia Varela, apesar de eu conhecer Noêmia Varela desde criança, mas foi Ana Mae que me ensinou a importância de Noêmia Varela. A ideia de que não há modelo de certo e errado está aqui, é um princípio intercultural, compreendemos que não há em estudo, em pesquisa, em aprendizagem *o certo e o errado*. Algo é às vezes mais plausível ou algo menos plausível, mas nunca a ideia de certo e errado. E isso eu aprendi desde também muito cedo com Dona Noêmia e compreendi a importância disso mais tarde com Ana Mae. No sentido, vamos dizer assim, teórico eu compreendi com Ana Mae.

Há também o último que diz assim: "Alfabetizar-se, educar-se e nunca ser alfabetizado, ser educado. Significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente o seu próprio mundo "(BRANDÃO, 2005). Quer dizer, já mostra outro aspecto também, ou melhor, nós podemos interpretar outro aspecto muito importante também no pensamento de Paulo Freire e a relação dele com a Arte. Porque pouca gente, isso Ana Mae diz e também deixa muito claro isso, pouca gente sabe que Paulo Freire era professor da Escola de Belas Artes, era da disciplina *História e filosofia da educação*, mas formando professores de Artes Plásticas na época. Então, o sentido de leitura de mundo, neste aspecto, não é só ler e escrever e contar, mas implica na dimensão estética, na dimensão artística. E ai a gente volta a inter-relacionar essas linguagens como algo muito importante.

Para trazer o que é de mais contemporâneo em Arte/educação eu não poderia deixar de falar de uma teoria que é importantíssima, criada no Brasil, e que se chama *abordagem triangular*. A *abordagem triangular* foi vista e ainda é vista por alguns arte-educadores, e com isso não estou dizendo que está errado porque eu não trabalho com a ideia de certo e errado, apenas como uma metodologia ou como um método, porque a própria metodologia implica uma relação com a teoria, mas ela é principalmente uma teoria de interpretação do universo das artes visuais.

O autor relata também uma teoria importante criada no Brasil: A *abordagem triangular* consiste em três pontos para se construir o conhecimento da arte, a contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística. Essa abordagem busca apenas a leitura das artes visuais.

Portanto esse conhecimento deve ser estimulado visando as habilidades de cada indivíduo.

6

E essa teoria vem provocando algo que nós podemos chamar de Virada Arte Educativa, com base na virada linguística e na virada cultural. A virada linguística diz que de repente as vozes daqueles que eram oprimidos passam a ter uma importância social. Quer dizer eu digo aqui de repente como um modo de dizer, essas coisas não acontecem de repente, essas coisas acontecem por meio de muita luta. Então, as minorias passam a ser escutadas, passam a ser consideradas no discurso mais amplo da sociedade. A gente pode dizer assim, nós tínhamos quase que uma subserviência ao código masculino, europeu, o norte-americano branco e passamos a considerar outros códigos: o das culturas afrodescendentes, das mulheres, enfim das culturas consideradas minoritárias. E isso em relação à virada linguística.

Assim, outros textos passam a fazer parte da vida social. E associada à virada cultural principalmente, à virada linguística a gente pode tomar como base o filósofo brasileiro Paulo Ghiraldelli; a virada cultural a gente pode tomar como base o historiador inglês Peter Burke que é um historiador inclusive casado com uma antropóloga brasileira, que mora lá na Inglaterra, eles são professores lá. Ele tem um livro famoso traduzido no Brasil que se chama *História cultural* e que ele mostra a importância das micro-histórias, quer dizer, passamos da história dos vencedores para a história daqueles que não eram considerados na grande cena da história. Então, se nós pegarmos essas duas ideias, a gente vai ver que elas alimentam, que elas fundamentam até a *abordagem triangular*. A *abordagem triangular* é intercultural, é interdisciplinar e aponta muito claramente para este caminho.

Compreendermos que o espaço da sala de aula não é só dos artistas considerados pela História da Arte conservadora como os mais significativos e importantes, mas que outros artistas de outras culturas podem também nos alimentar e ensinar muito até do que nós somos como brasileiros. Acho que até interessante colocar que a expressão, a nomeação Arte/educação já mostra uma inter-relação de campos de conhecimento. O campo da arte com o campo da educação. Já é uma, a gente já trabalha, o nosso grande guarda-chuva, arte/educação, ele já é “inter” em sua própria nomeação. Que é bom dizer que não é cópia, não é tradução literal norte-americana ou inglesa não.

relação com o todo.

Eu posso dizer que a gente chega agora a um momento de conclusão, mas não vou usar Azevedo, essa palavra; eu vou usar a palavra inconclusão. Inconclusão porque não dá para relatar terminar nenhum estudo, nenhuma conversa que vale a pena, em tão pouco tempo. E até que este porque estudar não se esgota, a gente passa a vida inteira aprendendo. contexto pode ser
definido como inconclusivo
mas há se uma necessida
de aprendi
zagem constante

Dessa maneira, a ideia é que essas lacunas que ficaram no texto que eu falei para vocês

sirvam como um movimento de interlocução, que vocês pensem um pouco.

Que história da arte/educação você construiria?

Pensando o contexto da sua comunidade, da sua cidade, das suas relações com a arte, das suas relações culturais. Pensar isso. Eu quis perseguir aqui muito mais uma narrativa que fosse mais emocionada do que uma narrativa racional. Uma narrativa mais emocionada nos leva às vezes à paixão. E é isso que nos move, nos apaixonarmos. Se a gente conseguir com essas poucas palavras, essas poucas ideias, essas poucas conexões despertar a paixão pelo estudo, vale a pena.

Por ora, eu agradeço, agradeço muito a professora coordenadora dessa especialização, a Fazendo a Professora Fernanda Cunha, grande amiga, grande incentivadora e uma pessoa relações, extremamente viva que está sempre em diálogo com a vida. Apaixonada pela vida. no meio Agradeço muito esse momento de me colocar para vocês, dizer um pouco de mim para em que vocês. Muito obrigado.

Azevedo, finaliza este depoimento com agradecimento a coordenadora do curso de especialização Professora Fernanda Cunha.

REFERÊNCIA

AZEVEDO, F.A.G. Histórias vivas de lutas: o encontro entre Paulo Freire, Noemí Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand. In: ZACARRA, M.; PEDROSA, S.(Org.). **Artes visuais e suas conexões: panorama de pesquisa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 73-84.

BARBOSA. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.368 p.
BARBOSA, A.; AMARAL. L. (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Sesc São Paulo; Edições Senac São Paulo, 2008.

BARBOSA, A.M. Paulo Freire e a arte-educação. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p. 637-639.

BARBOSA, A.; AMARAL. L. (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Sesc São Paulo; Edições Senac São Paulo, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire: O ABC do Método- O trabalho da fala: a pesquisa do universo vocabular**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FREIRE, M. **Educador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

STRECK, D.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Complementar

BARBOSA, A.M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.184 p.

BARBOSA, A.; CUNHA, F. (Org.). **Abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. 464 p.

YOUTUBE. **VARELA, Noemí: uma vida, fazer e pensar**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Fk1Cx06ILKM>

FICHA TÉCNICA

ARTE EDUCAÇÃO INTERMIDIÁTICA DIGITAL

Depoimentos Provocativos - Módulo I
Metodologia do Ensino Superior I - Inclusão da
Cultura Digital Juvenil na e-arte/educação

GOVERNO FEDERAL REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Ministério da Educação Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitor

Orlando Afonso Valle do Amaral

Pró-Reitor de Pós-Graduação

José Alexandre F. Diniz Filho

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Giselle Ferreira Ottoni Gandido

Coordenadora Geral

Fernanda Pereira da Cunha

Sub-Coordenadora

Ana Guiomar Rego Souza

**Coordenadora Pedagógica
e Comissão Organizadora**

Iolene Mesquita Lobato

Professor Autor da Disciplina

Fernando Azevedo

Transcrição do Depoimento

Laura Verônica Ruiz

Revisão Linguística

Olira Rodrigues

Direção do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede - CIAR

Leonardo Barra Santana de Souza

Coordenação de Produção e Comunicação Impressa
Ana Bandeira

Identidade Visual
Leandro Abreu

Design Editorial
Nicolas Gaultieri

Diagramação
Emília Rita de Farias

♦ ♦ ♦

Este material foi publicado em Agosto de 2014

Texto mês 1

Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.¹

Ana Mae Barbosa

O modernismo no Ensino da Arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey. Suas idéias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo nos chegaram filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira seu aluno no Teachers College da Columbia University. Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do Movimento Escola Nova na década de 30. De Dewey a Escola Nova tomou principalmente a idéia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a idéia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools. A experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda experiência, não é apenas seu estágio final.

A consolidação da interpretação equivocada veio da Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, largamente difundida no Brasil. No livro de José Scaramelli, Escola nova brasileira: esboço de um sistema, onde ele dá os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão e muitos exemplos práticos de aulas, a função da arte está explicitamente ligada a "experiência consumatória" de Dewey.

De acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções preenvidas em outras áreas de estudo.

A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto.

A idéia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma torta. Esta linha de trabalho foi também muito explorada na Escola Regional de Merity (RJ), um dos modelos da 'escola nova'.

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na escola do 1º grau no Brasil, e está baseada na idéia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são mobilizados.

Arte para crianças e adolescentes como atividade extracurricular

No início da década de 1930 que temos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte dirigida por Theodoro Braga, onde crianças de 8 a 14 anos podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras.

Uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo só se iniciaria nas aulas para crianças que Anita Malfatti (1860 – 1964) em 1930 mantinha em seu atelier e com o curso para crianças, criado na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de Cultura de São Paulo quando Mário de Andrade era seu diretor (1936-38).

A contribuição de Mário de Andrade foi muito importante para que se começasse a encarar a produção pictórica da criança com critérios mais científicos e à luz da filosofia da arte.

O estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva era o ponto de partida de seu curso de filosofia e de história da arte na Universidade do Distrito Federal.

Por outro lado dirigiu uma pesquisa preliminar sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica livre de crianças de 4 a 16 anos de classe operária e de classe média, alunos dos parques infantis e da Biblioteca Infantil de São Paulo.

Seus artigos de jornal muito contribuíram para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista. As atividades das escolas ao ar livre do México parecem ter influenciado grandemente sua interpretação do desenho infantil e sua ação cultural.

na década de 1930 ave a primeira escolas especializadas em artes para crianças e adolescentes com idade entre 8 a 14 anos as crianças e adolescentes podiam estudar de forma gratuita música, desenho e pintura na Escola Brasileira de artes em São Paulo visando a orientação da flora e fauna brasileira. Anita malfatti foi grande influenciadora disto visão. Mário de Andrade

Textos publicados em: Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br/> também contribuiu na produção e criação da criança. no curso de filosofia teve-se um estudo que buscava o espontaneísmo e da normatividade foi realizado com crianças da classe operária com idade entre 4 a 16 anos.

John Dewey teve grande influência sobre o ensino da arte modernista. Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey e trouxe ao Brasil a modernização da educação e também foi colaborador do Movimento escola nova na década de 30. Os métodos aplicados por Dewey tiveram foco tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. Métodos esses da Escola nova. E só se teve esta interpretação quando veio a Reforma Carneiro Leão. Método esse que tinha como princípio estimular o aluno a estudar. Todo um conteúdo para só depois ilustrar o mesmo e até fazer trabalhos manuais práticos. Essa que ainda se é utilizada na escola 1º grau no Brasil.

Tentativas da Anita Malfatti e Mário de Andrade na produção e criação da criança. no curso de filosofia teve-se um estudo que buscava o espontaneísmo e da normatividade foi realizado com crianças da classe operária com idade entre 4 a 16 anos.

De 1937 a 1945 o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, entravou o desenvolvimento da arte-educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa.

É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional.

*com a chegada do ditadura
ao Brasil essa ação renovadora
foi extinta e entrou o desenvolvimento
da arte-educação*

Arte para liberação emocional

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer atelieres para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto.

Trata-se de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial.

Destes atelieres, os dirigidos por Guido Vairo (Curitiba) e por Lula Cardoso Ayres (Recife), são exemplos significativos. O primeiro existe até hoje, mantido pela Prefeitura e até os inícios de 90, última vez que o visitei, fazia um ótimo trabalho. A escola de Lula Cardoso Ayres, criada em 1947, teve curta existência e sua proposta básica era dar lápis, papel e tinta à criança e deixar que ela se expressasse livremente. Seguindo o mesmo princípio, outro pernambucano, Augusto Rodrigues, criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro. Aliás Lula Cardoso Ayres em entrevista me disse que Augusto Rodrigues, antes de criar a Escolinha de Arte do Brasil havia visitado sua Escolinha e se encantado, mas nunca mencionou sua existência previa.

A iniciativa de Augusto Rodrigues a qual estiveram ligados Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira que retornara da Amazônia onde se refugiara e chegara a conseguir ser um próspero empresário. Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver 32 Escolinhas no país. Usando principalmente argumentos psicológicos as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc.

Naquele momento parecia um discurso de convencimento no vazio, uma vez que os programas editados pelas secretarias de educação e Ministério de Educação, deveriam ser seguidos pelas escolas e tolhiam a autonomia do professor.

Houve, na época, uma grande preocupação com a renovação destes programas. Lúcio Costa (autor do plano urbanístico de Brasília) foi chamado para elaborar o programa de desenho da escola secundária (1948). Seu programa revela uma certa influência da Bauhaus, principalmente na preocupação de articular o desenvolvimento da criação e da técnica e desarticular a identificação de arte e natureza, direcionando a experiência para o artefato.

Este programa nunca foi oficializado pelo Ministério de Educação e só começou a influenciar o ensino da arte a partir de 1958.

Neste ano, uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais.

As experiências escolares surgidas nesta época visavam, sobretudo, investigar alternativas experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação.

A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral.

Merecem registro as experiências em arte-educação das seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), SESI (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife), etc

A arte é
vista como
forma de lib
eração emocion
que valorizou
a produção de
crianças no
período que seg
ou Estado novo
saindo do
período ditator
al chega ao
Brasil o mo
vimento neo
expressionism
de tinker com
objetivo resgat
a pintura com
meio de expre
são.

Em 1947 a
escolinha cri
da por Ayres
visava apena
a produçõe
com lápis,
papel e tinta
deixando a
crianças expre
se livremente

Em 1948 Aug
usto Rodrigues
criou a Escol
inha de Artes d
Brasil e essa
criação receb
o incentivo
de educadore
do movimento
de redemocratizaç
da educação
com isso sur
ge a criaçao
de escolinhas
por todo Brasi

Em 1958 a lei
federal permiti
a criaçao de
classe expre
mistas por m
sobre regras
do ministerio
da Educação
foi se aplicad
a presença d
arte nos
currículos.

Estas escolas continuaram a aplicar alguns métodos renovadores de ensino introduzidos na década de 1930, como o método naturalista de observação e o método de arte como expressão de aula, agora sob a designação de arte integrada no currículo, isto é, relacionada com outros projetos que incluíam várias disciplinas.

Algumas experiências foram feitas, aproveitando idéias lançadas por Lúcio Costa em seu programa de desenho para a escola secundária de 1948. Entretanto, a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregada uma seqüência de técnicas estabelecidas pelo professor.

Para determinar este seqüência, os professores se referiam à necessidade de se respeitar as etapas de evolução gráfica das crianças. O livro de Victor Lowenfeld, traduzido em espanhol, Desarollo de la capacidad creadora, que estabelece estas etapas, tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte-educadores de vanguarda. Herbert Read era também freqüentemente citado, mas pela análise dos programas vemos que foi raramente utilizado como embasamento teórico.

Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizava no Rio, foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação. Três mulheres fizeram das Escolinhas a grande escola modernista do ensino da Arte no Brasil: Margaret Spencer, que criou a primeira Escolinha com o artista plástico Augusto Rodrigues, era uma americana que conhecia as Progressive Schools e o movimento de Arte Educação, já bem desenvolvido nos Estados Unidos, segundo depoimento de Lúcia Valentim. A segunda destas mulheres que fizeram a Escolinha foi a própria Lucia Valentim, que assumiu a direção da Escolinha de Arte do Brasil durante uma prolongada viagem de Augusto Rodrigues ao exterior. Influenciada por Guignard de quem foi aluna, imprimiu uma orientação mais sistematizada à Escolinha e se desentendeu com Augusto quando este retornou ao comando. Entrou em cena, então, Noêmia Varela. Depois da morte do pai, Augusto Rodrigues conseguiu convencê-la a deixar o Recife, uma cadeira na Universidade Federal de Pernambuco, a própria Escolinha de Arte do Recife e rumar para o Rio de Janeiro. Ela passou a ser a orientadora teórica e prática da Escolinha com total responsabilidade pela programação na qual se incluía o já citado Curso Intensivo em Arte Educação que formou toda uma geração de Arte Educadores no Brasil e muitos na América Latina e Espanhola.

A visibilidade de Augusto Rodrigues foi muito maior que a destas três mulheres assim como foi maior do que a de sua própria ex-mulher Suzana Rodrigues que criou o Clube Infantil de Arte do Museu de Arte de São Paulo no mesmo ano (1948) mas meses antes de Augusto ter criado a Escolinha de Arte do Brasil. Quanto a Margaret Spencer nada mais se soube, ela foi apagada da história da arte educação no Brasil. Augusto foi um excelente relações públicas de sua Escolinha, comandada na prática e orientada teóricamente por essas três mulheres, das quais Noêmia Varela foi a que mais tempo permaneceu, administrando teoria e prática na Escolinha de Arte do Brasil por mais de vinte anos. Hoje, graças às considerações feministas, ela tem seu merecido lugar na História da Arte.

Augusto Rodrigues, era uma personalidade carismática, seduzindo pela eloquência e pela iconoclastia. Freqüentemente usava sua expulsão da Escola como exemplo da ineficácia do sistema escolar pois fora bem sucedido na sociedade apesar da Escola, fazendo as jovens professoras, desiludidas do sistema, delirarem. Por outro lado, suas boas relações com a burguesia ou classe alta protegeram a Escolinha de suspeitas durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1982).

Alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, foram publicados nas décadas de 60 e 70. Eram entretanto redutores, todos eles traziam como núcleo central a descrição de técnicas e parece que a origem desta sistematização de técnicas foram apostilas distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil nos anos 50. As técnicas mais utilizadas eram lápis de cera e anilina, lápis cera e varsol, desenho com olhos fechados, impressão, pintura de dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel crepe, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado etc.

Lei de Diretrizes e Bases (1961), eliminando a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas a idéia de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou.

Outra Ditadura: O golpe militar de 1964

A Ditadura de 64 perseguiu professores e as Escolas Experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos. Até escolas de Educação Infantil foram

Essas escolas aplicavam os métodos renovadores de ensino da década 1930 como naturalista de observação e o método da arte como expressão de aula. Tiveram experiências influenciadoras por Victor Lowenfeld na escola secundária de 1948. Porém a técnica que teve grande destaque foi a mesma da arte que foi as pinturas, desenhos, impressões etc. O livro de Victor Lowenfeld foi bem utilizado por arte-educadores pouco usados como embasamento teórico foi o de Herbert Read. Varela foi criadora da escola de arte do Recife, posteriormente diretora da Escolinha de Arte do Brasil. Varela também foi grande influenciadora da arte caracterizada pelo modernismo, além de Spencer, Valentim.

No ano de 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases que permitiu as experiências iniciadas em 1958, criou a arte em escolas comuns. Porém no ano 1964 com a ditadura, muitos professores foram perseguidos.

das. A partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão ma e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.

nível Universitário foi destruída a experiência renovadora da Universidade de Brasília, onde se realizou 1965 o primeiro Encontro de Arte/Educação em uma universidade no Brasil, entretanto por volta de a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio seguindo a linha didógica de variação de técnicas. Eram entretanto raras as escolas públicas que desenvolviam um alho de arte.

escola secundária pública comum, continuou imbatível o desenho geométrico com conteúdo quase tico ao do Código Epitácio Pessoa em 1901.

fins da década de 1960 e início de 1970 (1968 a 1972), em escolas especializadas em ensino de arte, começaram a ter lugar algumas experiências no sentido de relacionar os projetos de arte de classes de crianças e adolescentes com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, ou com a teoria fenomenológica da percepção ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da ação e talvez mesmo com a análise dos elementos do desenho (Escolinha de Arte de São Paulo).

também um certo contextualismo social começou a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se notar influências de Paulo Freire.

Escola de Arte Brasil (São Paulo), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), a Escolinha de Arte de São Paulo, o Centro Educação e Arte (São Paulo), o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro), a Escola de Hebe Carvalho, as classes para crianças da FAAP, dirigidas por Fernanda Milani – foram algumas escolas especializadas que tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas a partir de 1971, quando a educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus.

reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Neste reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas unicamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau.

1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, design, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou um convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada Secretaria estadual de educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística para o Estado.

Portanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresenta um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de aprendizado intencionado na ação.

As secretarias de Estado (educação e/ou cultura) que desenvolveram um trabalho mais efetivo de reciclagem e treinamento de professores de educação artística, foram as do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Não é, portanto, por acaso que tenham sido possíveis, na década de 1970, experiências como a da Escola de Artes Visuais e do Centro Educacional de Niterói, no Rio de Janeiro, e em Minas Gerais a do CECAT (Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) e a Escola Guignard.

Em 1977, o MEC, diante do estado de indigência do ensino da arte, criou o PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação. Dirigido por Lúcia Valentim, seu objetivo era integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades. Nos primeiros de 1979, 17 unidades da Federação tinham iniciado a execução de projetos ligados ao PRODIARTE. Nesses muitos casos dominou o populismo. Os programas de maior consistência foram os levados a efeito entre 1978 nos Estados da Paraíba (convênio com a Universidade Federal da Paraíba e Secretaria de Educação), Rio Grande do Sul (convênio com DAC-SEC) e Rio de Janeiro (convênio com Escolinha de Arte do Brasil e C.RJ).

Os objetivos de todos os programas do PRODIARTE podem ser resumidos no enunciado do projeto de Mambucu, o melhor definido teoricamente:

Objetivo Geral:

Concorrer para a expansão e a melhoria da educação artística na escola de 1º grau.

acabando com a prática da arte nas escolas públicas primárias sendo imposto a tema como desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.

No ano de 1965 foi realizado o primeiro encontro de nível universitário de Arte/Educação no Brasil e em 1969 a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio e naturalmente das escolas públicas.

Na década de 1960 inicio de 1970 as escolas especializadas em arte começaram a dar lugar as experiências no sentido de fazer relação entre produção e processos mentais.

No ano de 1971 com a Reforma Educacional o ensino artístico passou a ser obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus. Com essa reforma deve mudar as normas onde a música e as artes cênicas devem ser ensinadas por um único professor.

No ano 1973 foram criados cursos para formação artística. Porém, poucos estados preparam seus professores. Os estados que mais buscaram aperfeiçoar-se foram Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, no ano de 1977 o MEC criou o

Objetivos específicos:

Enriquecer a experiência criadora de professores e alunos.

Promover o encontro entre o artesão e o aluno.

Valorizar o artesão e a produção artística junto à comunidade.

Estas propostas tinham sido explicitadas no 1º Encontro de Especialistas de Arte e Educação em Brasília pelo MEC e organizado por Terezinha Rosa Cruz. Outros encontros de arte-educação se sucederam, girando sempre em torno dos mesmos assuntos já debatidos naquele de 1973, com a vantagem de alargar o número de debatedores.

Um exemplo de sucesso quantitativo, onde se estendeu a um maior número de professores/as perplexidades discutidas por um pequeno grupo, foi o 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação que reuniu cerca de 4 mil professores no Rio de Janeiro (76/77). Neste encontro, ficou demonstrada a ausência e a raréncia de pesquisas sobre o ensino da arte. As poucas pesquisas existentes eram de caráter histórico financiadas pela Fundação Ford e FAPESP, ou se resumiam a mero recolhimento de depoimentos (IDART - São Paulo). A FUNARTE e o INEP chegaram a colaborar com uma percentagem mínima de verba para gistro, documentação ou descrição sistematizada de algumas experiências intuitivas em arte-educação. Apesar do grande número de professores, este Encontro evitou a reflexão política pois tinha como organizadora a mulher de um político extremamente comprometido com a Ditadura.

Em 1980 um outro Encontro enfrentaria as questões políticas da Arte/Educação. Trata-se da Semana de Arte e Ensino, que reuniu no campus da universidade de São Paulo mais de 3.000 professores e resultou na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo.

Estava São Paulo sob o domínio de um político de direita, Paulo Maluf, que por tocar piano manipulava os Arte/Educadores sugerindo que passassem o ano treinando seus alunos a cantar algumas músicas para serem apresentadas em um coral de 10.000 crianças, por ele acompanhadas ao piano, no Natal num estádio de futebol. Como prêmio os professores que preparassem suas crianças teriam 5 pontos de acesso a carreira docente, quando um mestrado valia 10 pontos.

Os arte/educadores se revoltaram mas a única associação de classe existente na época era a Sobrearte (1970) considerada filial da International Society of Education Through Art (1951) não ajudou os professores paulistas pois além de circunscrever sua ação principalmente ao Rio de Janeiro era manipulada pela mulher de um político da ditadura a qual já me referi.

A única solução foi criar a Associação de Arte Educadores de São Paulo que aliada à Associação de Corais vitoriosa na sua primeira luta conseguindo anular a promessa de maior salário para os professores que participassem do Coral do Maluf no Estádio do Pacaembu. A festa aconteceu mas ninguém saiu ganhando, dando a campanha crítica.

Este Congresso fortificou politicamente os Arte/Educadores e já em 82/83 foi criada na Pós Graduação em Artes a linha de pesquisa em Arte Educação na Universidade de São Paulo constando de Doutorado, Mestrado e Especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Em breve duas brilhantes ex-alunas, Maria Heloisa Toledo Ferraz e Regina Machado integraram a equipe, tendo, a última, assumido também o Curso de Especialização. Outra linha de pesquisa em Arte/Educação só veio a ser criada nos anos 90 liderada por Analice Dutra Pillar, na Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (na Univ. Federal de Minas Gerais através de Lúcia Pimentel e na Universidade de Santa Maria também se iniciaram em 2000, linhas de pesquisa em Arte/Educação na PG.). Para atender aos egressos das 132 licenciaturas em Artes Plásticas e/ou Educação Artística o número de vagas nas Pós-Graduações é insuficiente, criando-se um funil na formação dos arte/educadores, mas o desenvolvimento do Ensino da Arte no Brasil muito deve à pesquisa gerada nas pós-graduações. Outros fatores que influem positivamente na qualidade são a ação política desencadeada por vários Congressos e Festivais, dentre eles o Primeiro FLAAC, organizado por Laís Aderne, assim como a atuação de Associações Regionais e Estaduais reunidas na Federação de Arte Educadores do Brasil.

Para dar um exemplo da intensidade da produção em Arte/Educação no Brasil, direi que 80 pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados no Brasil entre 1981 e 1993 e nos últimos 8 anos este número deve ter triplicado. Os assuntos são os mais variados e vão desde a preocupação com o desenho da criança até experiências com as novas tecnologias.

Muitas destas pesquisas analisam problemas interrelacionados com a Abordagem Triangular. A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade. Um outro novo curso de especialização nos anos 90 na universidade do Rio Grande do Sul pela Analice Dutra Pillar e outras linhas de pesquisa foram criadas onde grande parte destas linhas, de pesquisas estudavam problemas interrelacionados com a Abordagem

no encontro Latino Americano de Arte Educação que reuniu cerca de 4 mil professores ficou clara a carenção de pesquisas da arte. As poucas que se trataram eram de caráter histórico e financeiramente apoiadas por Ford e FAPESP. Apesar de reunir um número considerável de professores, foi levantado a reflexão política visto que a organização era muitas vezes de um político comprometido com a ditadura. Surge em outro encontro a organização do Núcleo.

Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo. Porém essa Associação não foi bem sucedida.

Em 1982/1983 foi criada a especialização em Artes e a linha de pesquisa em Arte Educação em São Paulo. Com orientação de Ana Mae Barbosa. Esta proposta foi criada nos anos 90 na universidade do Rio Grande do Sul pelo Analice Dutra Pillar e outras pesquisas foram criadas onde grande parte destas linhas de pesquisas estudavam problemas interrelacionados com a Abordagem

Na Inglaterra essa pós-modernidade foi manifesta no Critical Studies, nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE. O Disciplined Based Art Education (DBAE) é baseado nas DISCIPLINAS: Estética-História-Crítica e numa ação, o Fazer Artístico. O DBAE foi o mais pervasivo dos sistemas contemporâneos de Arte/Educação e vem influenciando toda a Ásia.

No Brasil a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e re-sistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar.

Portanto, a Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes no máximo paralelas do PÓS-MODERNISMO na Arte-Educação.

O Critical Studies é a manifestação pós-moderna inglesa no Ensino da Arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente.

Há correspondências entre elas, sim, mas, estas correspondências, são reflexos dos conceitos pós-modernos de Arte e de Educação. A Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, São Paulo, e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortela.

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como: Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização, foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1a a 4a séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5a a 8a séries). Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser "apreciada" e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido.

A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a Arte/Educação hoje no Brasil.

Mas, apesar da equivocada política educacional do governo temos experiências de alta qualidade tanto na Escola Pública como na Escola Privada e principalmente nas organizações não governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de Diretores, de Professores e mesmo de artistas.

As Associações de Arte Educadores continuam atuando, mas perderam muito de sua força.

Um novo veículo de intercomunicação dos professores tem sido a Internet. Por iniciativa de Anna Maria Schultz e Jurema Sampaio um e-grupo, Arte Educar, foi criado na Internet e tem aglutinado os arte/educadores, apresentado trabalhos em congressos e finalmente criou uma revista. Além de boletins de Associações só circularam no Brasil duas revistas nacionais de Arte/Educação. A primeira, Arte&Educação, editada pela Escolinha de Arte do Brasil circulou nas décadas de 60 e 70 e a última revista, Ar'te, produzida por professores da Escola de Comunicações e Artes da USP, circulou nos inícios da década de 80.

1. José Scaramelli, Escola nova brasileira: esboço de um sistema. São Paulo, Livraria Zenith, 1931.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Ana Mae. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. Arte educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. Arte-Educação: conflitos/acertos. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.
- _____. História da Arte-Educação. (org.) São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.
- _____. e MARGARIDO SALES, Heloisa (org.) O Ensino da Arte e sua História. São Paulo: MAC-USP, 1990.
- _____. O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (ed.). São Paulo: Círculo do Livro, 1990.
- _____. A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- _____. FERRARA, Lucrécia D'Alessio e VERNASCHI, Elvira (org.) O Ensino das Artes nas Universidades. São Paulo: EDUSP, 1993.
- _____. De Olho no MAC (org.) São Paulo: MAC-USP, 1992.

Na Inglaterra
eras abertas
que tiveram
suas influen-
cias em
cada país
já no Brasil
busca-se as
ações fazer-
li- contextualiza-
ção não
se baseando
a disciplinas
pode que
cada aberta
que contribui
com a leitu-
ra crítica
de mundo
havendo
sem certas
pendências
entre elas
no ano de
1983 a pro-
posta trian-
gular começo-
a ser sistematiza-
da e pesquisada
entre 1987 e 1993
por Paulo
Freire e
mário Cortela
Em 1997 o
governo fed-
ral por
pressões
estabeleceu
os PCNs

- _____. (org.) Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo:Editora Cortez,1997.
- _____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte:Ed. Com/Arte, 1998.
- _____. A compreensão e o prazer da Arte. São Paulo:SESC:Vila Mariana,1998.
- _____. A compreensão e o prazer da Arte: além da tecnologia. São Paulo: SESC Vila Mariana,1999.
- _____. John Dewey e o ensino da Arte. São Paulo:Editora Cortez., 2001.
- _____. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo:Ed Cortez, 2002.
- ESPINHEIRA, Ariosto. Arte Popular e educação. São Paulo. São Paulo:Cia. Ed. Nacional, 1938.
- KUYUMJIAN, Dinorath Valle. Arte infantil na escola primária. São Paulo, Ed. Clássico Científica, 1965.
- MARIA, Alda Junqueira. Educação, arte e criatividade. São Paulo:Pioneira, 1976.
- SOUZA, Alcídio Mafra de. Artes plásticas na escola. Rio de Janeiro:Bloch, 1968.
- FERRAZ, M. Heloisa e FUSARI, M.F. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo:Cortez,1993.
- FRANGE, Lucimar Bello. Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica. São Paulo:Anna Blume/Uberlândia:EDUFU, 1995.
- MACHADO, Regina. A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo. São Paulo:Companhia das Letrinhas, 1998.
- PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre:Mediação, 1999.
- _____. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre:Artes Médicas,1996.
- _____. e VIEIRA, Denyse. O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte. Porto Alegre:Fundaçao Iochpe, 1992.
- PIMENTEL, L.; SANTOS, A.C. Estudando as cores: Introdução ao estudo da Teoria da Cor. Software Didático. Belo Horizonte:COLTEC/UFMG, 1996. Livro e disquete.
- _____. (org.) Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.
- _____. Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

Texto matriz 2

Arte, Educação e Cultura

Profª Ana Mae Barbosa*

Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo Ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano branco. A cultura indígena só é tolerada na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e esoterismo; sempre como uma cultura de segunda categoria. Em contraste, foi a própria Europa que, na construção do ideal modernista das artes, chamou a atenção para o alto valor das outras culturas do leste e do oeste, por meio da apreciação das gravuras japonesas e das esculturas africanas. Desta forma, os artistas modernos europeus foram os primeiros a criar uma justificação a favor do multiculturalismo, apesar de analisarem a "cultura" dos outros sob seus próprios cânones de valores. Somente no século vinte, os movimentos de descolonização e de liberação criaram a possibilidade política para que os povos que tinham sido dominados reconhecessem sua própria cultura e seus próprios valores.

A educação deveria ser vista como estímulo para a consciência cultural de cada um. Seria o principal a cultura local.

Porém a cultura europeia dominou esse espaço e não deixou espaço para a cultura indígena e local.

No século XX os movimentos de descolonização mudaram essa realidade de vez com que a cultura local e os valores fossem abordados.

Leitura cultural, identidade cultural, ecologia cultural

A busca de identidade cultural passou a ser um dos objetivos dos países recém-

independentes", cuja cultura tinha sido até então, institucionalmente definida pelos poderes centrais e cuja história foi escrita pelos colonizadores. Contudo, a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas. Neste sentido, a identidade cultural também é um problema para mundo desenvolvido. Apesar disso, a preocupação com o estímulo cultural através da educação tem sofrido uma diferente abordagem nos mundos industrializados e em vias de desenvolvimento, revelando diversos significados através de diferenças semânticas. Enquanto a identidade no Terceiro Mundo falamos sobre a necessidade de busca pela identidade cultural, os países industrializados falam sobre a leitura cultural e ecologia cultural. Assim, no mundo industrializado a questão cultural é centrada no fornecimento de informações globais e superficiais sobre diferentes campos de conhecimento (cultural literacy) e na atenção equilibrada às diversas culturas de cada país (ecologia cultural). No Terceiro Mundo, no entanto, a identidade cultural é o interesse central e significa necessidade de ser capaz de reconhecer a si próprio, ou, finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade. Os três termos aos quais nos referimos acima convergem em um ponto comum: a noção de diversidade cultural. Sem a flexibilidade para encarar a diversidade cultural existente em qualquer país não é possível tanto uma identificação cultural como uma leitura cultural global ou, ainda, uma cultura ecológica.

A partir daí buscou-se resgatar a identidade cultural que tinham sido esquecidas.

no entanto é uma forma pronta ou unica de, mais um processo que se constrói aos poucos através do diálogo, dinâmico ou de trocas de experiências com outras culturas.

Diversidade cultural: multiculturalismo, pluriculturalidade e interculturalidade

Aqui, para definir a diversidade cultural, nós temos que navegar novamente através de uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade, e temos ainda o termo mais apropriado - Interculturalidade. Enquanto os termos "Multicultural"

a identidade cultural pode ser vista como um problema para o mundo desenvolvido. É a educação quem se preocupa com o estímulo cultural sofrendo assim diferentes abordagens, dos mundos industrializados e em desenvolvimento, sendo que no Terceiro mundo fala-se da busca da identidade cultural, os países industrializados falam da leitura cultural e ecologia, já o mundo industrializado a questão cultural é centralizada no fornecimento de informações globais e superficiais.

(Tudo que esses pontos tem em comum a noção da diversidade cultural)

Assim para se definir essa diversidade cultural, há vários termos que se encruzam, o multiculturalismo, pluriculturalidade e interculturalidade sendo então representado por distintas culturas.

e "Pluricultural" significam a coexistência e mutuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo "Intercultural" significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações.

Interculturalidade: alta e baixa cultura

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que apenas o nível erudito desta cultura é admitido na escola. As culturas de classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes baixas o acesso à cultura erudita. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais.

Interculturalidade: a cultura do colonizador e do colonizado

A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com os diversos códigos culturais das várias nações ou países, que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores. Os movimentos nacionalistas radicais que pretendem o fortalecimento da identidade cultural de um país em isolamento, ignoram o fato de que o seu passado já havia sido contaminado pelo contato com outras culturas e sua história interpenetrada pela história dos colonizadores. Por outro lado, os colonizadores não podem esquecer que, historicamente, eles foram obrigados a incorporar os conceitos culturais que o oprimido produziu acerca daqueles que os colonizaram.

Interculturalidade e cultura do Outro

A demanda para identificação, isto é "ser para um Outro" - assegura a representação do sujeito, diferenciado do "Outro", em alteridade "Identidade é ser para si mesmo e para o Outro; consequentemente, a identidade é encontrada entre nossas diferenças". A função das artes na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura. Identificação é sempre a produção de "uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro".

O papel da arte no desenvolvimento cultural

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só

Relacionado a cultura local percebida que só uma parte desta cultura é aceita na escola, onde as culturas das classes baixas permanecem sendo ignoradas por esse meio.

É Paulo Freire que reitera: "é a cultura que separa cultural na educação. Vnde todas as classes tem direito e acesso a cultura".

Os movimentos nacionalistas e sexos na nação radicais ignoram o fato de que o passado de contribuir com a cultura e sua história como a dos colonizadores. Porém os colonizadores foram obrigados a incorporar na os conceitos culturais por parte dos que os colonizaram.

Cada indivíduo possui sua própria identidade que o difere do outro.

na arte pode se realizar a representação das tradições sociais, materiais, emocionais, valores, tradições, crenças entre outras representações transmitidas pela arte.

É a cultura de um país que pode ser compreendida por suas artes.

podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer porque elas usam um outro tipo de linguagem, a discursiva, a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. "Relembrando Fanon", eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.

Arte-Educação e a consciência de cidadania

Contudo, não é só incluindo arte no currículum que a mágica de favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como construtor de sua própria nação acontece. Além de reservar um lugar para a arte no currículum, o que está longe de ser realizado de fato, arte por até mesmo pelos países desenvolvidos, é também necessário se preocupar como a arte é concebida e ensinada. Em minha experiência tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão. A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, nos levando a confundir improvisação com criatividade. A anemia teórica domina a arte-educação que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica. esta integração corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento das artes tem lugar na interseção da experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades interrelacionadas.

Leitura Visual

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. Um currículo que integre atividades artísticas, história das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura. Dessa forma, realizaríamos um equilíbrio entre as duas teorias curriculares dominantes: aquela centrada na criança e a centrada na disciplina(máteria). Este equilíbrio curricular começou a ser defendido no Reino Unido pelo Basic Design Movement durante os anos 50, quando Harry Thubron, Victor Pasmore, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi desenvolveram sua arte de ensinar a arte. Eles associaram atividades artísticas com o ensino dos princípios do design e informação científica sobre o ver, tudo isso com ajuda da tecnologia. Seus alunos estudavam gramática visual, sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais, tais

Transmitir o ensino através da gramática visual e sua sintaxe com a arte torna-se as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade, sendo uma maneira de prepará-las para compreender qualquer imagem, conscientizando-as da aprendizagem com as imagens.

Faz-se necessário um currículo que agregasse

as atividades artísticas, histórias da arte e análise dos trabalhos artísticos, respeitando os conceitos, valores, estrutura e suas especificidades contribuições a cultura. Com isso cria-se as teorias curriculares dominantes (centrada na criança e centrada na disciplina).

Durante os anos 50 este equilíbrio curricular começou a ser defendido no Reino Unido por Basic design movement, Harry Thubron, Victor Pashmore, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson, e Eduardo Paolozzi, que davam a ante de ensinar arte, onde buscavam passar esse conhecimento com

como: ponto, linha, espaços positivo e negativo, divisão de áreas, cor, percepção e ilusão, a ajuda das signos e simulação, transformação e projeção nas imagens produzidas pelos artistas e também tecnologias pelos meios de comunicação e publicidade. Eles foram acusados de racionalismo, mas hoje, mas foram após quase setenta anos de arte-educação expressionista nas escolas do mundo industrializado, chegamos à conclusão que expressão "espontânea" não é uma preparação suficiente para o entendimento da arte.

Apreciação da arte e desenvolvimento da criatividade

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, a também a elaboração e originalidade - os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da criatividade é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público.

Arte-Educação preparando o público para a Arte

Uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre a arte e o público. Museus e centros culturais deveriam ser os líderes na preparação do público para o entendimento do trabalho artístico. Entretanto, poucos museus e centros culturais fazem esforço para facilitar a apreciação da arte. As visitas guiadas são tão entediante que a viagem de ida e volta aos museus é de longe mais significativa para a criança. Mas, é importante enfatizar que os museus e centros culturais são uma contribuição insubstituível para amenizar a idéia de inacessibilidade do trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante. Aqueles que não tem educação escolar têm medo de entrar no museu. Eles não se sentem suficientes para penetrar nos "templos da cultura". É hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas, porque somente as escolas podem dar aos alunos de classe pobre a ocasião e auto-segurança para entrar em um museu. Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. Os museus são lugares ideais para o contato com padrões de avaliação da arte através da sua história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro. O conhecimento da relatividade dos padrões da avaliação dos tempos torna o indivíduo flexível para criar padrões apropriados para o julgamento daquilo que ele ainda não conhece. Tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização.

Arte para o desenvolvimento profissional

Um grande número de trabalhos e profissões estão direta ou indiretamente relacionados à arte. Isto se um comercial e propaganda, out-doors, cinema, vídeo, à publicação de livros e revistas, à produção de discos, fitas e CDs, som e cenários para a televisão, e todos esses campos do design para a moda e indústria têxtil, design gráfico, decoração etc. Não posso conceber um bom designer gráfico que não possua algumas informações de História da Arte, como por exemplo, o conhecimento sobre a Bauhaus. Não só designers gráficos mas muitos outros profissionais similares poderiam ser mais eficientes se conseguissem, fizessem arte e tivessem desenvolvido sua capacidade analítica através da interpretação dos trabalhos artísticos em seu

pois esses profissionais poderiam ser mais eficientes se buscassem a arte, sua interpretação, seu desenvolvimento além de sua capacidade analítica.

contexto histórico. Tomei conhecimento de uma pesquisa que constatou que os camara men da televisão são mais eficientes quando têm algum contato sistemático com apreciação da arte. A interpretação de obras de arte e a informação histórica são inseparáveis; sendo uma a abordagem diacrônica horizontal do objeto e a outra sua projeção sincrônica vertical. A intercessão dessas duas linhas de investigação produzirá um entendimento crítico de como os conceitos formais, visuais e sociais aparecem na arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos. Essa abordagem de ensino ilumina a prática da arte, mesmo quando esta prática é meramente catártica.

Arte para o desenvolvimento emocional e afetivo

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que A arte deve podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir ser expressada sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas como um não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito conhecimento da alma", não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. Foi não somente Wordsworth que, apesar de seu romantismo, disse: "A arte tem que ver com emoção, mas não com a emoção e afeto tão profundamente para nos reduzirmos a lágrimas".

* Ana Mae Barbosa é Professora Titular da Universidade de São Paulo, autora de vários livros, entre eles *Tópicos utópicos* (1998) e *Arte Educação: Leitura no subsolo* (1999). Ganhadora do Prêmio Internacional Sir Herbert Read (1999).