

# Arte-Educação no Brasil

## Realidade hoje e expectativas futuras\*

Ana Mae Barbosa

Tradução: Sofia Fan

Artes têm sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há 17 anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada “Diretrizes e Bases da Educação”.

Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983.

No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo.

Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico.

Fora das universidades um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte) tentava desenvolver, desde 1948, a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o “Movimento Escolinhas de Arte” estava difundido por todo o país com 32 *Escolinhas*, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas.

A Lei Federal que tornou obrigatório artes nas escolas, entretanto, não pôde assimilar, como professores de arte, os artistas que tinham sido preparados pelas *Escolinhas*, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria deles não tinha.

O Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país.

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pre-

---

\* Relato encomendado pela UNESCO à INSEA. O documento integral organizado por Elliot Eisner teve a colaboração de Graham Graeme Chalmers, do Canadá; Rachel Mason, da Inglaterra; Marie Françoise Chavanne, da França; Edwin Ziegfeld, dos Estados Unidos; e Ana Mae Barbosa, do Brasil. Este servirá de base para o “Congress on Quality on Art Teaching”, da UNESCO.

tende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau.

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração.

Somente no estado de São Paulo nós temos 39 cursos. Poucas universidades, principalmente públicas, como a Universidade de São Paulo, recusam-se a oferecer o curso de dois anos e optam por um curso de quatro anos, possível através de regulamentação do Ministério da Educação seguindo, entretanto, um currículo mínimo estabelecido que não é adequado para preparar professores capazes de definirem seus objetivos e estabelecerem suas metodologias.

De março a julho de 1983, eu tive a oportunidade de entrevistar 2.500 professores de artes de escolas de São Paulo (BARBOSA, 1983).

Todos eles mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino. Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade, e eles praticavam o desenho no seu ensino; para aqueles que lecionavam principalmente canto-coral, criatividade era definida como autoliberação e organização.

A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo.

Nas universidades que estendem o currículo além do mínimo, tendo examinado 11 currículos, não encontrei nenhuma disciplina ligada ao estudo da criatividade, exceto na Universidade de São Paulo onde um curso intitulado Teoria da Criatividade foi lecionado de 1977 a 1979 para alunos de artes, nas áreas de cinema, música, artes plásticas e teatro.

A mais corrente identificação da criatividade com autoliberação pode ser explicada como uma resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do País. Em 1983 nós estávamos sendo libertados de 19 anos de ditadura militar que reprimira a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte-educação e os conceitos ligados a eles.

Outra pesquisa de Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira (1987, p.26-7) que começou em 1983 (continuou em 84 e 85), analisando questionários respondidos por 150 professores de arte sobre as fontes de seu ensino, encontrou que os livros didáticos são a fonte de ensino para 82,8% deles.

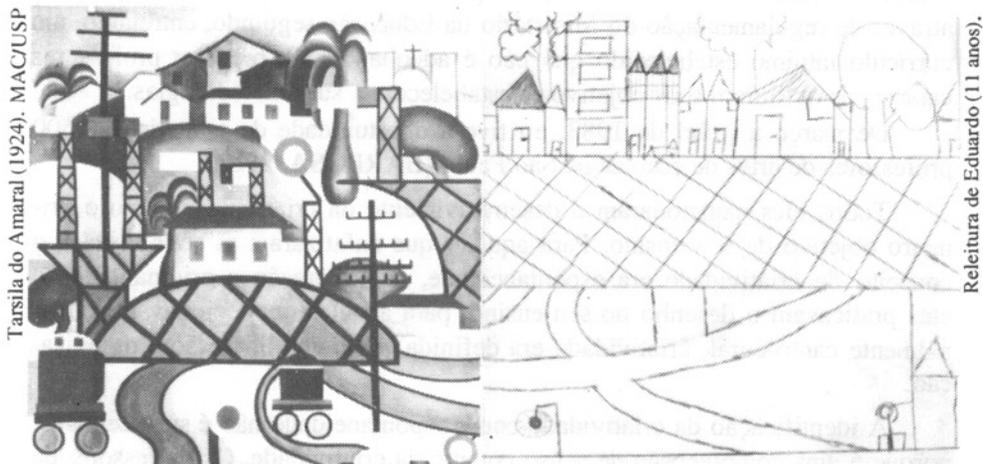
Isso parece uma contradição, porque os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50, sem nenhuma preocupação com o

A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo.

desenvolvimento da autoliberação – objetivo que os professores de arte da primeira pesquisa deram como a prioridade de seu curso.

A falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula é provada pelas duas pesquisas juntas. Objetivos são simplesmente palavras escritas nos programas ou estatutos que não têm sido postos em prática.

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973 (BARBOSA, 1975, p.86-7). Evoluções não têm lugar em salas de aula nas escolas públicas.



O sistema educacional não exige notas em artes porque arte-educação é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692. Algumas escolas exigem notas a fim de colocar artes num mesmo nível de importância com outras disciplinas; nestes casos, o professor deixa as crianças se auto-avaliarem ou as avalia a partir do interesse, do bom comportamento e da dedicação ao trabalho.

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros. O professor tem sua cópia e segue os exercícios propostos pelo livro didático com as crianças. Este é o caso de 74,5% dos professores entrevistados por Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira (1987, p.27). Visitas a exposições são raras e em geral pobremente preparadas. A viagem de ônibus é mais significativa para as crianças do que a apreciação das obras de arte. A fonte mais frequente de imagens para as crianças é a TV, os fracos padrões dos desenhos para colorir e cartazes pela cidade (*outdoors*). As crianças de escolas públicas, na sua grande maioria, não têm revistas em casa, sendo o acesso à TV mais frequente e mesmo que não se tenha o aparelho em casa, há a possibilidade do acesso a algum tipo de TV comunitária.

Mesmo nas escolas particulares mais caras a imagem não é usada nas aulas de arte. Eles lecionam arte sem oferecer a possibilidade de ver. É como en-

sinar a ler sem livros na sala de aula. Em São Paulo há somente duas escolas que usam regularmente imagens nas aulas de arte. A primeira, uma escola<sup>1</sup> para a elite, usa a imagem em um convencional curso de história da arte para alunos do 2º grau. A segunda é uma escola particular<sup>2</sup>, preferida pelos intelectuais para suas crianças, que incorpora a gramática visual, a história e a prática.

Eu não quero parecer apocalíptica em afirmar que 17 anos de ensino obrigatório da arte não desenvolveu a qualidade estética da arte-educação nas escolas. O problema de baixa qualidade afeta não somente a arte-educação mas todas as outras áreas de ensino no Brasil. A atual situação da educação geral no Brasil é dramática.

Mais de 50% das crianças abandonam a escola no primeiro ano (sete anos de idade, antes da alfabetização ser completada). A profissionalização no 2º grau tornou-se um fracasso. As companhias não empregam os estudantes quando eles terminam os cursos porque sua preparação para o trabalho é insuficiente.

Os anos 80 têm sido identificados como a década da crítica da educação imposta pela ditadura militar e da pesquisa por soluções, mas estas não têm sido ainda implementadas no País porque a primeira preocupação depois da restauração da democracia em 1983 foi uma campanha por uma Nova Constituição que libertaria o País do regime autoritário.

A Constituição da Nova República de 1988 menciona cinco vezes as artes no que se refere a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na Seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina:

“O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II – liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento.”

Esta é uma conquista dos arte-educadores que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição. Os arte-educadores no Brasil são politicamente bastante ativos. A politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo o País. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc.

Das discussões surgiu a necessidade do trabalho criativo a fim de abrir o diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural do País. Até aquele momento nós tínhamos apenas uma associação de arte-educação, a SOBREART, de âmbito nacional, filiada ao INSEA, mas operando principalmente no Rio de Janeiro e estava dominada desde sua criação, em 1970, por uma pessoa ligada ao regime da ditadura militar.

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir e, no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças.

---

<sup>1</sup> Colégio Santa Cruz.

<sup>2</sup> Colégio Equipe.

Em março de 1982 a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo) foi criada como a primeira associação estadual e foi seguida pela ANARTE (Associação de Arte-Educadores do Nordeste) compreendendo oito estados do Nordeste, AGA (Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul), APAEP (Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná), e outras. Já temos 14 associações estaduais que, juntas, em agosto de 1988, criaram a Federação Nacional sediada pelos próximos dois anos em Brasília, DF. A presidência mudará de um estado para outro. A SOBREART, sob nova presidência, também pertence à Federação Nacional. Estas associações são fortes batalhadoras por melhores condições de ensino de arte, negociando com as Secretarias da Educação e Cultura, o Ministério da Cultura, legisladores e líderes políticos.

A primeira preocupação das associações tem sido a politização dos arte-educadores preparando-os para repelir a manipulação governamental sobre os arte-educadores, como aconteceu no incidente de 1979 em São Paulo, quando o Governador – indicado pelo governo militar e não eleito – determinou que, durante todo o segundo semestre, os professores de arte deveriam preparar seus alunos para cantar algumas canções, a fim de participar de um coral de 30.000 vozes na Festa de Natal do Governo. Para aqueles professores que treinassem seus alunos, ele iria aumentar seus salários cinco pontos na escala (um título de mestrado valia 10 pontos!). Naquele momento nós não tínhamos maneiras de lutar contra este abuso da arte-educação mas a situação agora é diferente, depois da criação das Associações Estaduais de Arte-Educação.

As associações têm sido bastante vitoriosas na preparação política dos professores de arte mas poucas delas teriam tempo de desenvolver programas de pesquisa (exceto a AESP, São Paulo) e de aperfeiçoamento conceitual para arte-educadores.

Como resultado, nós chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente, mas com uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte. Algumas universidades federais e estaduais, preocupadas com a fraca preparação de professores de arte, começaram a partir de 1983 progressivamente a organizar cursos de especialização para professores universitários de arte. Os cursos são curtos e intensivos (algumas vezes com aulas de 10 horas diárias) e são em geral conduzidos por professores e artistas de outros estados.

A idéia da auto-expressão e do preconceito contra a imagem do ensino de arte para crianças é dominante nestes cursos. A primeira tentativa de analisar imagens em cursos de arte-educadores teve lugar durante a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo, 1980, através de *workshops* utilizando a imagem de TV, e a maioria dos participantes considerou aquilo uma heresia.

A experiência prova que, com poucas exceções como os cursos de especialização na Universidade da Paraíba, 1984, em Curitiba, 1986, e na UDESC em Florianópolis, 1987, em geral os cursos rápidos de especialização não são suficientes para fornecer aos professores universitários o conhecimento básico que eles precisam para preparar professores de arte para escolas secundárias. Em geral, aqueles cursos funcionam como uma fonte para um diploma que conta por melhores salários ou para melhorar o status dos professores universitários.

O sistema educacional não exige notas em artes porque arte-educação é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692.

A Universidade de São Paulo organiza, desde 1983, um curso de Especialização em Arte-Educação, de um ano de duração, compreendendo quatro cursos de pós-graduação dentre os oferecidos também para os programas de mestrado e doutorado em Artes, e um curso de um ano em Fundamentos em Arte-Educação. O curso recebe estudantes de todo o País e os egressos deste curso começam a conseguir boas posições em universidades federais em outros estados.

No Brasil ainda não temos programas de mestrado e doutorado em Arte-Educação. Na Universidade de São Paulo nós temos o único programa de mestrado e doutorado em Artes do País. Este programa é constituído por oito linhas de pesquisas. A partir de 1982, Arte-Educação foi aceita como uma destas linhas de pesquisa, e arte-educadores dos Estados Unidos e Inglaterra têm sido convidados para ministrar cursos de pós-graduação na linha de pesquisa de Arte-Educação. A única oportunidade para um professor de arte no Brasil obter um diploma de mestrado ou doutorado em Arte-Educação é conseguir uma vaga no Programa de Artes da Universidade de São Paulo que tem somente 13 vagas para Arte-Educação. Como resultado, nós temos no Brasil apenas uma pessoa com grau de doutorado em Arte-Educação em Artes Visuais (Ed. D. Boston University), duas em Teatro/Educação (PhD França e PhD na Universidade de São Paulo) e uma em Educação Musical (PhD Canadá).



Os cursos de atualização ou treinamento, financiados pelo governo para professores de arte de escolas públicas primárias e secundárias, começaram a acontecer após a ditadura militar. O programa pioneiro foi o Festival de Campos de Jordão<sup>3</sup> em São Paulo, em 1983, o primeiro a conectar análise da obra de arte, da imagem com história da arte e com trabalho prático. Tivemos 400 professores de arte convivendo juntos por 15 dias numa cidade de férias de inverno, Campos de Jordão. Eles podiam fazer uma escolha por 4 entre 25 cursos práticos e 7 teóricos.

---

<sup>3</sup> O Festival foi organizado por Claudia Toni, Gláucia Amaral e Ana Mae Barbosa.

Os cursos de apreciação artística foram baseados na decodificação do meio ambiente estético da cidade (da música de compositores populares locais, num projeto de lazer na cidade, pintores e escultores locais, grupos de dança, etc.). Os cursos de leituras de imagens móveis estavam ligados com a decifração da imagem televisiva e a leitura de imagens fixas, principalmente com as pinturas e esculturas da coleção do palácio de inverno do governador, a segunda melhor coleção de arte moderna brasileira, fechada para o público até aquele momento. A leitura da imagem impressa aconteceu como curso de arte-xerox.

Tivemos críticos residentes tentando ajudar os professores-alunos a analisar seu próprio trabalho artístico e localizá-lo no contexto histórico e social, bem como ler os trabalhos artísticos profissionais apresentados à noite e que foram escolhidos entre os melhores eventos do ano em teatro, concerto, dança, música popular, cinema, shows de multimídia e exposição de pintura. Seis meses mais tarde, 40% dos professores-alunos que participaram do programa apresentaram, num amplo encontro, os resultados da renovação de seu ensino com seus alunos e seu esforço de difundir a informação e o processo educacional experimentado por eles entre outros colegas em cursos informais.

A Secretaria de Educação de São Paulo continuou o programa de preparação de seus professores de arte através de cursos de inverno e verão oferecidos pela Universidade de São Paulo que tem, até agora, enfatizado a idéia de ensinar imagem através da imagem.

Os cursos da Universidade de São Paulo são baseados num conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como um intermediário entre arte e público. A idéia é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras. Outra idéia sustentada pelos mesmos cursos é que todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda, confecção, etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário, etc.) são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte.

Estas duas idéias juntas lideraram a organização dos cursos de arte na USP para professores de escolas primária e secundária da Secretaria de Educação de São Paulo para incluir não somente pintura, escultura, desenho, mas também design, TV e vídeo.

Vários outros cursos de atualização foram organizados em outros estados. Merece ser mencionado o programa de preparação de professores para os CIEPs, 100 instituições criadas pelo governo do Rio de Janeiro, no período de 1983 a 1986, para recuperar a educação usando principalmente arte. A concepção de arte era expressionista, enfatizando auto-expressão combinada com a valorização da experiência estética assistemática da criança. O governo mudou e o projeto dos CIEPs parou. Mesmo os prédios estão sendo invadidos pela população para outros propósitos.

Outro programa para recuperação da educação que dá grande importância à arte é o programa para alfabetização (1ª e 2ª séries) do GEMPA no Rio Grande do Sul, um grupo não-governamental financiado através de projetos pela UNESCO, Fundação Ford, etc. Baseado na linha pedagógica de Emilia Ferrero (México), eles utilizam a arte para formação de conceitos, catarse e de-

Os cursos da Universidade de São Paulo são baseados num conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como um intermediário entre arte e público.

envolvimento da habilidade motora. A preparação de professores de arte para o 1º grau é a prioridade deste bem-sucedido programa que está influenciando todo o País. Outro programa interessante que poderia ser mencionado são os projetos de arte-educação financiados por Fazendo Artes da FUNARTE, uma Fundação Nacional pelas Artes do Ministério da Cultura.

Estes projetos enfatizavam arte comunitária para crianças, adolescentes e professores de arte. Um dos melhores projetos aconteceu em Canelinha, Rio Grande do Sul, que sistematicamente explorou imagens de obras de arte do catálogo da Bienal de Arte de São Paulo. A Bienal de São Paulo criou, em 1987, com recursos da Fundação VITAE, um programa de preparação de professores de arte em apreciação artística, culminando em ateliers para os alunos destes professores na XIX Bienal. Um acompanhamento do trabalho em sala de aula dos que participaram do projeto permite continuidade do processo. Uma porcentagem pequena de professores de escolas secundárias concorda com a necessidade de ensinar arte através da arte, imagem através da imagem. O artigo de Vivent Lanier, "Returning Art to Art Education", traduzido para o português e publicado na revista *Arte* (LANIER, 1984), teve grande impacto nos professores de arte universitários melhor preparados juntamente com o livro *The socialization of Art*, de Canclini (1980).

Contudo, eles ainda não sabem o que fazer ou quais são os limites da invasão da auto-expressão dos alunos. A maioria deles, que por um longo período praticaram desenho de observação de objetos e da natureza com seus alunos, estão chocados com a introdução da imagem nas suas salas de aula e com crianças observando trabalhos de arte de adultos. O preconceito contra a imagem é estendido e mais forte na escola primária.

Após 83, apesar de alguns esforços feitos pelo governo do estado para desenvolver o conhecimento de arte-educação, mais de 50% dos professores primários (1ª a 4ª séries) estudaram apenas até a 4ª série. Eles não têm nenhum preparo mas lecionam todas as matérias incluindo arte. Uma das razões são os baixos salários. Uma mulher, e são sempre mulheres os professores primários, que terminou a escola secundária faz mais dinheiro trabalhando como secretária do que como professor primário. Como resultado, nós temos professores dando aulas de arte que nunca leram nenhum livro sobre arte-educação e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir com corações para o Dia das Mães, soldados no Dia da Independência, e assim por diante.

Aqueles professores nunca ouviram falar sobre auto-expressão ou educação estética. Por outro lado, os professores instruídos são intoxicados pelo expressionismo. Num ensaio apresentado no Congresso de Arte-Educação dos Estados do Sul em Florianópolis, em novembro de 1988, Susana Vieira da Cunha apontou que, de acordo com sua pesquisa no Rio Grande do Sul, para os professores de arte instruídos, arte significa: intuição ou emoção e, como resultado, eles pensam que "arte-educadores não precisam pensar" e "arte é só fazer", excluindo a possibilidade de observação e compreensão da arte.

Em 1987 comecei um programa de arte-educação no Museu de Arte Contemporânea (MAC), combinando trabalho prático com história da arte e leitura de obras de arte. A metodologia utilizada para a leitura de uma obra de arte varia; de acordo com o conhecimento anterior do professor esta pode ser estética, semiológica, iconológica, princípios da Gestalt, etc.

Temos sido muito cuidadosos para não transformar a leitura de uma obra de arte num simples questionário. Esta simplificação está acontecendo com a metodologia da Getty Foundation apesar da estrutura teórica e complexa construída por Harry Broudy, porque os professores de arte estão reduzindo a análise ou apreciação artística num jogo de questões e respostas – um mero exercício escolar que leva a leitura a um nível medíocre e simplifica a condensação de significados de uma obra de arte, limitando a imaginação do leitor.

Nossa idéia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Isto não é falar sobre uma pintura mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária. Para compreender as relações de significado dentro das imagens nós temos sido ajudados por sistematizações de Louis Marin (1978), Jean-Louis Schefer (1969), Oscar Morina y Maria Elena Jubrias (1982), Edmundo Burke Feldman, Harry Broudy, J. Bronowski, Rudolf Arnheim, etc.

Nossa concepção de história da arte não é linear mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estar preocupado em mostrar a então chamada *evolução* das formas artísticas através dos tempos, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal.

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construímos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

O financiamento de um atelier por algumas corporações tornou possível oferecer às crianças os melhores materiais artísticos à disposição no Brasil, incluindo uma máquina Xerox. Estas condições especiais, aliadas a uma coleção de 5.000 obras de arte com obras significativas da arte moderna francesa, italiana<sup>4</sup> e latino-americana, estimulam os arte-educadores no MAC. Porém, alguns arte-educadores visitando o Museu ficaram chocados com as reinterpretações de obras de artistas pelas crianças, acusando-nos de impor restrições ao processo criativo.

Decidi fazer uma pesquisa para investigar a reação de professores de arte para com a introdução de imagens no ensino da arte e a produção infantil sob a influência destas imagens. Organizei uma palestra mostrando como os artistas vêm tomando de empréstimo imagens de outros artistas, quer seja suprimindo referências à sua origem ou com citações abertas, como no caso dos artistas Pop. Minha palestra começa com a análise da “Vênus de Giorgione” (Dresden Art Gallery) tomada primeiramente por Ticiano para sua “Resting Venus” (Florença, Uffize) e mais tarde por Manet para sua “Olympia” (Paris, Louvre) que, finalmente, foi reinterpretada por Mel Ramos em “Manet’s Olympia” (Chicago, Coleção de Sr. e Sr<sup>as</sup> Norton G. Newmann) e Larry Rivers em “I like Olympia

---

<sup>4</sup> “Formas Únicas de Continuidade” (1913), um gesso de Umberto Boccioni pertencente ao Museu de Arte Contemporânea. A partir deste gesso foi feita uma cópia pelo Museum of Modern Art a qual está reproduzida em *The role of disciplined based art education in America’s schools*, publicado pela Getty Foundation.

in Black Face” (Paris, M.N.A.M. Centro Nacional das Artes e da Cultura Georges Pompidou). Os outros exemplos de arte sobre arte foram tomados principalmente a partir do livro de Jean Lipman e Richard Marshall (1978).

Minha idéia era convencer os arte-educadores do seguinte:

- 1º) Que se o artista utiliza imagens de outros artistas, por que sonegar imagens às crianças;
- 2º) Que se nós preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, estamos preparando-as para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente;
- 3º) Que a percepção pura da criança sem influência de imagens não existe realmente, uma vez que está provado que 80% de nosso conhecimento informal vem através de imagens;
- 4º) Que no aprendizado artístico, a mimese está presente no sentido grego *procura pela similaridade* e não como cópia.

A segunda parte da palestra estava planejada para mostrar algumas interpretações gráficas de obras de arte por crianças. Fui cuidadosa ao escolher, pelo menos, dez exemplos de interpretações de uma mesma obra tentando convencer que a auto-expressão não foi reprimida dada a diversidade de interpretações.

No caso da obra de Max Bill, uma criança transformou a escultura abstrata do artista num pássaro, uma outra representou o movimento da obra, mas não sua materialidade, outra representou apenas a base da escultura, etc. Outras crianças do mesmo grupo escolheram outras obras e outras duas recusaram qualquer obra de arte, desenhando seus habituais barcos e pôr-do-sol. De junho a outubro de 1988, escolhi seis ocasiões para falar para grandes audiências de arte-educadores através do País. Para três grupos dei apenas a primeira parte da palestra, aquela planejada para convencer sobre a necessidade de introduzir a obra de arte em aulas de arte, da necessidade de iniciar as crianças na leitura de imagens e necessidade de dar informação histórica, mas não mostrei nenhuma interpretação de obra de arte por crianças incluída na segunda parte da palestra.

Os grupos que tiveram apenas a primeira parte da palestra foram estes:

- a) Curitiba, estado do Paraná. Para professores de arte universitários e estudantes de cursos de Educação Artística nas universidades;
- b) Florianópolis, estado de Santa Catarina. Para professores de arte universitários e estudantes de cursos de Educação Artística nas universidades;
- c) Brasília, Distrito Federal. Para professores de arte universitários, estudantes de cursos de Educação Artística nas universidades e na maioria professores de escolas secundárias (mais de 50%).

A palestra despertou grande interesse na audiência, as pessoas faziam perguntas mas ninguém discordou de minhas afirmações. Desenvolvi ambas as partes da palestra (mostrando os trabalhos feitos por crianças interpretando obras de arte) durante três outros encontros:

- a) Em Recife, estado de Pernambuco. Para professores de arte universitários, estudantes de cursos de Educação Artística nas universidades e principalmente professores de arte de escolas secundárias (mais de 50%);

Nossa idéia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Isto não é falar sobre uma pintura mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária.

- b) Em Florianópolis, estado de Santa Catarina. Para professores de arte universitários, estudantes de cursos de Educação Artística nas universidades, e principalmente professores de arte de escolas secundárias (mais de 50%);
- c) Em Uberlândia, estado de Minas Gerais. Para professores de arte universitários, estudantes de cursos de Educação Artística na universidade e 8% de professores de arte de escolas secundárias.

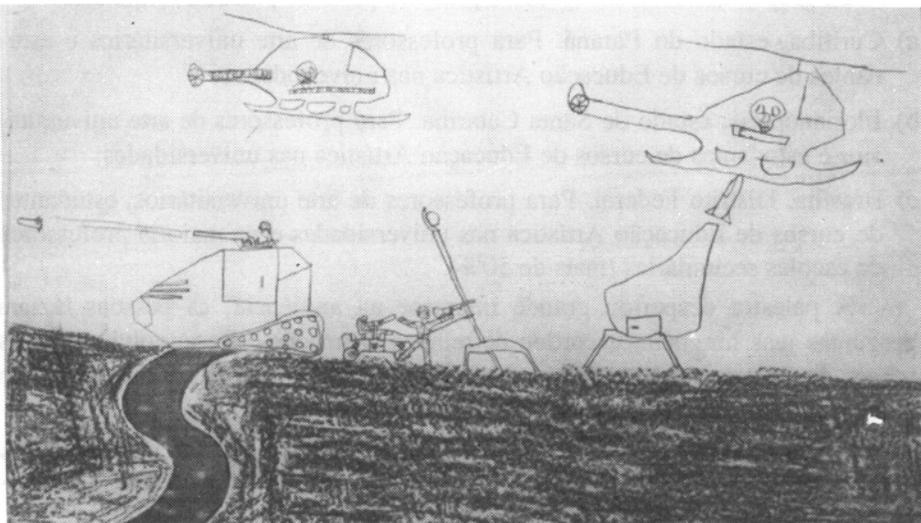
Somente o grupo de Uberlândia aceitou os argumentos. Os outros dois grupos tiveram reações agressivas. Em lugar de perguntas eles me enviaram acusações escritas de ser conservadora, alienada, escrava do capitalismo internacional, de rechaçar a arte-educação, etc.

Em Florianópolis, um grupo de professores universitários havia aceitado previamente os argumentos em favor das imagens nas aulas de arte; num segundo momento, este mesmo argumento, utilizando as mesmas imagens ligadas com trabalhos das crianças baseados nas imagens artísticas, foi fortemente rejeitado quando apresentado ao mesmo grupo acrescido de professores secundários.

Frente a esse grupo, um orador convidado, que foi aplaudido quase histericamente pelo público, manifestou-se contra a avaliação e mesmo contra o comentário do trabalho de arte dos estudantes em sala de aula, e definiu a arte como “uma sonora gargalhada para oxigenar a vida quando a velhice chega”. A aclamação do *laissez-faire* da arte-educação e emotividade da arte por alguns observadores da situação está ligada com a ideologia do Movimento Escolinhas de Arte; mas apesar do fato de que o Congresso de Florianópolis foi organizado pela Escolinha de Arte de Florianópolis, penso que a reação contra a sistematização é mais ampla e não somente um eco da ideologia das Escolinhas (BARBOSA, 1983).

O Movimento Escolinhas de Arte perdeu poder contra o poder das universidades nos anos 70, e a célula mater do Movimento, a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro perdeu credibilidade depois de uma mudança de política interna nos anos 80, que afastou por idiossincrasias pessoais os melhores mestres daquela entidade.

Releitura de Rodrigo (7 anos).



Talvez a semente da crença na espontaneidade venha de uma interpretação simplificada da prática das Escolinhas nos anos 60, mas isto tem sido exacerbado como uma forma de autoproteção pelos professores de arte deficientemente preparados pelas universidades.

Os professores de arte conseguem os seus diplomas mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto-expressão. Muito aprendizado seria necessário além do que a universidade vem dando até agora. Os professores reagem contra o que não estão preparados para ensinar. Além disso, é interessante notar que no estado de Santa Catarina (Florianópolis), na época do Congresso não havia a Associação Estadual de Arte-Educação, que só foi criada durante o Congresso. A Associação trará um tipo de força política que forneça mais segurança para ousar conceitualmente.

Os arte-educadores no Brasil (apenas em São Paulo nós tem os 18.000) estão sendo confrontados com um novo problema que precisa tanto de força política como conceitual. Uma nova lei federal para substituir a Lei Federal de 1971 está sendo estudada. Já existe um projeto escrito que exclui as artes do currículo das escolas primárias e secundárias. Neste momento de democratização existe algum preconceito contra as artes nas escolas, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque foi uma exigência de uma lei federal imposta pela ditadura militar.

Esta é a causa obscura da exclusão das artes das escolas na nova organização da educação brasileira. A razão explícita dada pelos educadores é que a educação no Brasil tem de ser direcionada no sentido da recuperação de *conteúdos* e que arte não tem *conteúdo*. É algo similar ao movimento de volta ao básico nos EUA. Um simpósio foi planejado (agosto, 1989) para demonstrar os conteúdos da arte na educação. Apesar de termos a maioria dos arte-educadores das escolas secundárias defendendo o *laissez-faire* e alguns outros que ainda não aceitam auto-expressão, o caminho para sobreviver é tornar claro os possíveis conteúdos da arte na escola.

Poderia dizer que o futuro da Arte-Educação no Brasil está ligado a três propostas complementares: uma primeira proposta seria o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte em particular e na educação em geral. A necessidade da capacidade de leitura de imagens poderia ser reforçada através de diferentes teorias da imagem e também da relação entre imagem e cognição. O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e a experiência em arte-educação na XIX Bienal de São Paulo são exemplos correntes desta tendência.

Outra proposta que estará presente na arte-educação no Brasil do futuro é a idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos, levando em consideração seu meio ambiente. A experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro não poderia ser avaliada porque razões políticas a suspenderam nos seus inícios, mas esta é uma tendência bastante difundida no Brasil. Se não for bem conduzida pode criar guetos culturais e manter os grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem permitir a decodificação de outras culturas. Há perigos de se enfatizar a falta de comunicação entre a cultura de classe alta e a popular

**Os professores de arte conseguem os seus diplomas mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto-expressão.**

tornando impossível a compreensão mútua. Para o grupo popular isto é ainda mais perigoso porque eles não terão acesso ao código erudito que é o código dominante na nossa sociedade.

Teremos no futuro a forte influência dos movimentos de arte comunitária na arte-educação formal. Aqueles movimentos superam o perigo de negar a formação de nível mais elevado para a classe popular. Arte comunitária no Brasil é caracterizada pelo intercâmbio de classes sociais nos Festivais de Rua, comemorações regionais e nacionais, festas religiosas, etc. Instituições como a FUNARTE estão desenvolvendo programas comunitários de arte (Projeto Fazendo Arte) numa escala de projeção nacional e a cada ano as Secretarias Estaduais da Cultura estão mais engajadas neste tipo de programas porque eles trazem votos nas eleições. Embasamento teórico e exame das práticas são necessários para o avanço da arte comunitária, evitando a manipulação, que pode transformá-la em simples auxiliar de campanha política.

Além destas três linhas gerais que antevêjo no futuro da arte-educação no Brasil, haverá uma outra linha centrada na orientação da arte-educação em direção à iniciação ao design especialmente para escolas de 2º grau. A consciência de que o artefato trará mais qualidade à vida se não tiver somente propriedades funcionais, mas, ao mesmo tempo, apelar para a imaginação, está começando a vir à tona. Esta idéia desponta, junto com a certeza de que o produtor do artefato será mais eficiente se tiver algum conhecimento de arte, e alguns dos programas na Universidade de São Paulo, organizados para professores de arte de escolas públicas de 2º grau com a ajuda do Centro para Design da FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), já enfatizaram esta tendência.

Estas tendências garantirão para a Arte-Educação o papel de transmissor de valores estéticos e culturais no contexto de um país do Terceiro Mundo.

#### Referências Bibliográficas

- BARBOSA, A. M. 1983. *Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão, SP*. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação.
- BARBOSA, A. M. 1975. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo, Cultrix.
- CANCLINI, N. 1980. *A socialização da arte*. São Paulo, Cultrix.
- FERRAZ, M. H. T. e SIQUEIRA, P. I. 1987. *Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático?* São Paulo, Edições Loyola.
- LANIER, V. 1984. Retornando Arte à Arte-Educação. *Ar'te*. (10).
- LIPMAN, J. e MARSHALL, R. 1978. *Art about art*. New York, EP Dutton.
- MARIN, L. 1978. *Estudios semiológicos: la lectura de la imagen*. Madrid, Comunicación.
- MORINA, O. e JUBRIAS, M. E. 1982. *Ver y comprender las artes plasticas*. Habana, Editorial Gente Nueva.
- SCHEFER, J. L. 1969. *Scénographie d'un tableau*. Paris, Editora du Seuil.

---

Ana Mae Barbosa é diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

---