

ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ferraz, Maria Heloísa Corrêa de Toledo.

Arte na educação escolar / Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz
e Maria Felisminda de Rezende e Fusari. — 4. ed. — São Paulo :
Cortez, 2010.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-1534-5

1. Arte (Ensino médio) — Estudo e ensino 2. Educação artística
(Ensino médio) — Estudo e ensino I. Fusari, Maria Felisminda de
Rezende e. II. Título.

09-09499

CD-707

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Estudo e ensino 707

Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz
Maria Felisminda de Rezende e Fusari

ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

4ª edição
2ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Maria Felisminda de Rezende e Fusari

Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz

Capa: aeroestúdio

Preparação de arquivos digitais: Solange Martins

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida; Roseli Said

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Texto revisto a partir da 3ª edição por Maria Heloísa C. de T. Ferraz em outubro de 2009.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa das autoras e do editor.

© 1991 by Maria Felisminda de Rezende e Fusari e Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 — Perdizes

05014-001 — São Paulo-SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — abril de 2015

Sumário

<i>Nota à 3ª edição</i>	9
<i>Apresentação da 2ª edição</i>	11
<i>Apresentação</i>	13
 I. A ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR	15
1. Revendo a Nomenclatura do Ensino de Arte	17
2. A Arte na Educação Escolar	20
3. Revendo a História do Ensino de Arte	22
3.1. Tendência Idealista-Liberal de Educação Escolar em Arte	24
3.2. Tendência Realista-Progressista de Educação Escolar em Arte	42
<i>Sugestões de Atividades</i>	46
<i>Bibliografia para Complementação dos Estudos</i>	47
 II. PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ARTE	49
1. O Compromisso de Saber Arte e Saber Ser Professor de Arte	51
2. Fundamentos Estéticos e Artísticos de Uma Educação Escolar em Arte	53
<i>Sugestões de Atividades</i>	62
<i>Bibliografia para Complementação dos Estudos</i>	63
 III. SUGESTÃO DE UM PROGRAMA DE CURSO DE ARTE	65
1. Conteúdos, Métodos e Procedimentos Escolares em Arte	67
1.1. O Que Estudar em Arte	67
1.2. Como Estudar Arte na Escola	70
2. Programa de Curso de Arte.....	73

Unidade 1 — Para Conhecer as Artes Visuais	75
• A importância de Ver e Observar	76
• Produzir e Analisar em Artes Visuais	79
— Elementos de Visualidade e suas Relações Compositivas	80
• Espaço, Superfície, Volume	81
• Linha, Textura, Cor, Luminosidade	83
— As Artes Visuais e a Comunicação na Vida Contemporânea	92
<i>Sugestões de Atividades</i>	97
<i>Bibliografia para Complementação dos Estudos de Artes Visuais</i>	99
 Unidade 2 — Noções de Teoria da Arte	 101
• Significados da Arte	101
• O artista e a obra de Arte na história	106
• A obra de arte e a sua recepção	109
<i>Sugestões de Atividades</i>	114
<i>Bibliografia para Complementação dos Estudos</i>	115
 Unidade 3 — A História da Arte no Brasil	 118
• Arte Pré-Histórica: Arte Rupestre e Arte Indígena	119
• Arte no Período Colonial: Arte Missionária e Barroco	123
• A Arte Brasileira no Século XIX	134
• A Arte Moderna e Contemporânea no Brasil	138
<i>Sugestões de Atividades</i>	141
<i>Bibliografia para Complementação dos Estudos</i>	143
<i>Bibliografia Geral</i>	144

ÍNDICE DAS FIGURAS E QUADROS

- Fig. 1 — Trabalho de aluno, 13 anos, 1954. Barra decorativa com emprego de circunferências (lápis de cor e nanquim)
- Fig. 2 — Barra Decorativa com emprego de gregas modernizadas. Reprodução: José de Arruda Penteadó, Curso de Desenho para os Cursos de Nível Médio, São Paulo: Editora Nacional, 1970, p. 180
- Fig. 3 — Trabalho de aluno, 12 anos, 1967 (pintura a guache sobre papel)
- Fig. 4 — Trabalho de aluno, 13 anos, 1968 (colagem e lápis de cor)
- Fig. 5 — Trabalho de aluno, 12 anos, 1969. Livre Expressão (pintura a guache sobre papel)
- Quadro-síntese — Principais Articulações do Processo Artístico
- Foto — Aula de Artes, 1991. Escola N. Sa. das Graças, SP. Profa. Maria Antonieta Villela
- Ilustração 2 — Gradação cromática e textura. Trabalho de aluno, 1978
- Fig. 6 — Marc Chagall, sem título, 1949, litogravura, 68,2 x 49,5 — MAC/USP
- Fig. 7 — Tarsila do Amaral, O Mamoeiro, 1925, óleo sobre tela, 65 x 70 IEB/USP
- Fig. 8 — Detalhe: Tarsila do Amaral, O Mamoeiro, 1925, óleo sobre tela, 65 x 70, IEB/USP
- Foto — A Visita orientada no MAC — Cidade Universitária. CEFAM — Guarulhos — 1º Ano. Atividade de leitura e releitura da obra de “FANG”, 1990
- Foto — B Visita orientada no MAC — Cidade Universitária. CEFAM — Itaim — 1º Ano. Atividade de leitura e releitura da obra de José Antonio da Silva
- Foto — Aula de Artes, 1991. Escola N. Sa. das Graças, SP — Profa. Maria Antonieta Villela
- Fig. 9 — Pintura de mãos — Caverna da Patagônia. Reprodução de José Alvina, Las claves del Arte Precolombino, Barcelona: Ariel, 1988, p. 7
- Fig. 10 — Igreja da Companhia de Jesus em Salvador
- Fig. 11 — Ordem Terceira de São Francisco, Salvador, Bahia
- Fig. 12 — Detalhe: Ordem Terceira de São Francisco, Salvador, Bahia
- Fig. 13 — Francisco Chagas, “O Cabra” (atribuição). O Senhor da Coluna — séc. XVIII. Museu de Arte Sacra — Salvador, Bahia
- Fig. 14 — Madeira policromada — Mário Cravo Júnior Briga de galos, 1959, cobre patinado, 115,5 x 85 x 48 MAC/USP

Nota à 3ª edição

A reedição deste livro permitiu-me rever os desafios e as indagações que marcaram a sua primeira publicação, quando Mariazinha e eu integramos o grupo de professores que elaborou propostas para o “projeto diretrizes gerais para o ensino médio: núcleo comum e habilitação magistério”. Este projeto foi desenvolvido entre 1987 e 1988 e coordenado pelos professores Selma Garrido Pimenta e Carlos Luiz Gonçalves, com a meta de produzirem-se textos e conteúdos que contribuíssem para aprimorar a qualidade do ensino na escola de educação básica, especialmente o ensino médio e a formação de professores.

Dos textos e pensamentos reunidos em nosso livro, quero ressaltar que no meu entendimento, e era também da Mariazinha, a melhoria do ensino da arte só pode dar-se com uma consistente preparação estética e artística dos estudantes, formalizada no estudo das linguagens artísticas, da teoria da arte e da história da arte. Somente assim haverá uma contribuição significativa para a formação cultural e a consciência de cidadania. Essas são ideias que permanecem inalteradas e as modificações sugeridas nesta edição restringiram-se a atualizar referências e parte das indicações bibliográficas, procurando, com isso, contemplar os textos mais atuais, inclusive as discussões e propostas contemporâneas.

Para esta edição, fez-se ainda a adaptação pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, mas mantiveram-se a ortografia original das traduções e textos indicados por outros autores, presentes desde as edições anteriores.

Maria Heloisa C. T. Ferraz

Apresentação da 2ª edição

Dentre as proposições feitas na primeira edição deste livro, a principal delas era auxiliar o professor a refletir sobre a formação e os saberes essenciais para um competente trabalho de docência de Arte. Movidas pela preocupação de evidenciar a amplitude da área, procuramos mostrar como a arte se insere na vida dos indivíduos e sua articulação no sistema educacional, revendo sua história e práticas educativas.

Acreditávamos ainda que ao trazer a proposta de uma consistente preparação estética e artística dos estudantes, formalizada no estudo das linguagens artísticas, da teoria da arte e da história da arte, estaríamos contribuindo também para a sua formação cultural e consciência de cidadania.

Essas ideias permanecem nesta segunda edição, e as modificações que fiz não alteram o texto na sua essência, apenas foram revistos alguns pontos para atualizá-lo e registrar o reconhecimento que a Arte tem hoje, como a sua inclusão e obrigatoriedade na Nova LDB e a participação nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio.

Na preparação desta nova edição, o desafio foi rever o texto sem a participação da amiga e coautora Mariazinha. A ausência da companheira deixa uma lacuna profunda, mas as suas ideias, a sua sensibilidade e pensamentos sobre o fortalecimento do ensino e aprendizagem da Arte continuam presentes, não apenas neste livro mas, seguramente, junto a todos que com ela conviveram.

Maria Heloísa C. Toledo Ferraz
São Paulo, setembro de 2001

Apresentação

Este livro foi escrito com o intuito de oferecer subsídios para um repensar o processo de ensino e aprendizagem de arte na escola. Defendemos uma atuação competente de nossos professores de Arte, para que possam colaborar na melhoria qualitativa da educação escolar brasileira, junto aos demais docentes das outras áreas.

Para atender a estes propósitos, organizamos o livro em três partes, procurando encaminhamentos teórico-metodológicos que visam a compreensão da arte como conhecimento humano e sua articulação no sistema educacional. Na primeira parte, discorremos sobre a presença da arte no currículo escolar, revendo sua inserção histórica, as nomenclaturas e conceituações por que vem passando. Na segunda parte, discutimos as características e bases para um saber arte e saber ser professor de arte. Na terceira parte, apresentamos uma proposta de curso com ênfase nas Artes Visuais, Teoria da Arte e História da Arte no Brasil, que são conhecimentos básicos para estudantes das escolas de nível médio.

Muitas das ideias aqui incluídas vêm sendo apresentadas e discutidas com profissionais da área, desde 1988, em congressos, seminários e encontros em várias cidades do Brasil.

Professores e alunos, atuantes na área artística em escolas de 2º grau e Habilitação Magistério, encontrarão neste texto elementos para a fundamentação e desenvolvimento do trabalho com Arte. Por isso, ele poderá ser também objeto de estudo em cursos que formam professores de Arte nas diferentes habilitações: Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Cênicas, Dança.

Esperamos que as ideias formuladas neste livro mobilizem reflexões, discussões, pesquisas e desenvolvam encaminhamentos que garantam aos alunos a posse de conhecimentos artísticos e estéticos, para contribuir com a efetivação de uma educação escolar mais criadora e democrática.

As Autoras

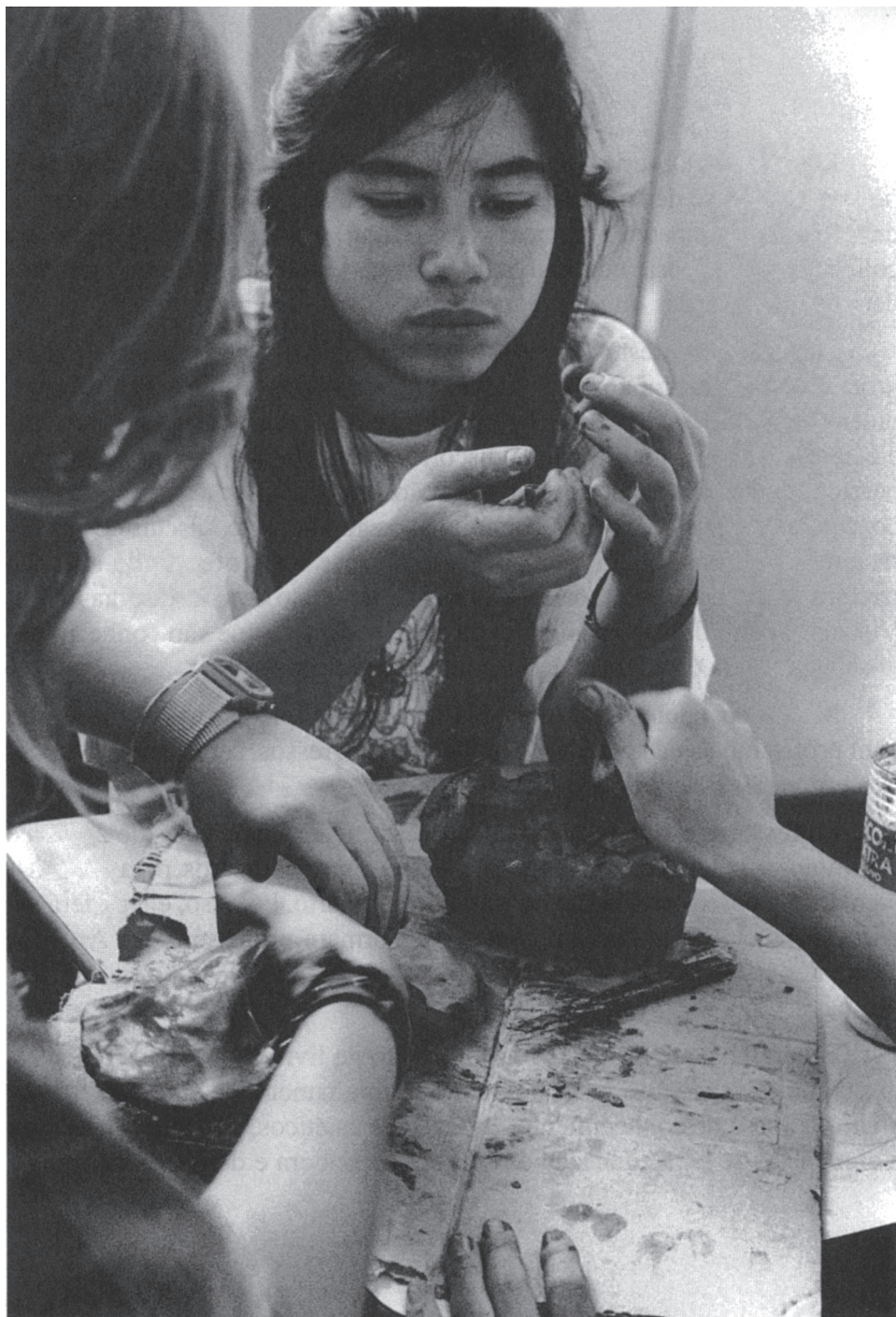


Foto: Adriana Rodríguez

I. A ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

1. REVENDO A NOMENCLATURA DO ENSINO DE ARTE

Nas últimas décadas, os termos *educação através da arte* e *arte-educação* foram incorporados ao vocabulário educacional. Mesmo sem terem um reconhecimento institucional, ocupam hoje um espaço equivalente ao da disciplina Educação Artística que é trabalhada no sistema formal de ensino brasileiro.

Num primeiro momento pode-se achar que essas abordagens são idênticas, apenas se diferenciando pela nomenclatura. Mas, ao buscarmos as razões epistemológicas e concepções teóricas que as embasaram, verificamos que compartilham apenas a mesma finalidade, ou seja, a arte dentro do sistema educacional.

Iniciando pela proposta de *Educação Através da Arte*, verificamos que foi difundida no Brasil a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read (1948) e apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos etc. A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador.

A *Educação Através da Arte* é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

Com relação à *Educação Artística*, que foi incluída no currículo escolar pela Lei n. 5.692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no pro-

cesso expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista.

Na prática, a Educação Artística tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico.

Além disso, geralmente a Educação Artística é enfocada de modo muito abrangente, e os professores se comprometem com objetivos que, por sua própria natureza, configuram-se como inatingíveis. Embora não exista qualquer orientação explícita para ações polivalentes, esta é uma atitude habitual que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, “produtos” artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de Arte.

Na escola de ensino médio as contradições agudizam-se pela proximidade de profissionalização e pelos interesses pertinentes à faixa etária dos educandos, extrapolando o espaço familiar e escolar para dirigir-se às questões sociais, sexo etc. O que se nota, então, é um afastamento dos princípios mínimos que norteiam um ideário artístico, cultural e social.

Ficam evidentes a perplexidade e a desinformação dos professores que são preparados em cursos de reduzida duração, em detrimento de uma formação aprofundada em arte e no trabalho pedagógico na área. Assim, a questão do aperfeiçoamento e formação do magistério para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio passa a ser um problema emergente, que ultrapassa os limites dos cursos e licenciaturas em Educação Artística.

É no contexto dessa problemática que, no final da década de 1970, constitui-se no Brasil o movimento *Arte-Educação*. No início, este movimento organizou-se fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte, como veremos mais adiante neste capítulo. Esse modo de conceber o ensino de Arte propõe uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno. O principal propósito da Arte-Educação pode ser percebido nas palavras da professora Noêmia Varela (1988, p. 2): “o espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla,

em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade”.

Nos últimos anos, o movimento da Arte-Educação esteve preocupado com a educação escolar, observando e contribuindo para efetivar a presença da Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹.

Em síntese, a Educação Através da Arte caracteriza-se pelo posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Embora tenha tido pouca repercussão na educação formal, contribuiu com a enunciação de uma visão de arte e de educação com influências recíprocas. Quanto à Educação Artística nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas. Já a Arte-Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade.

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte — historicamente produzida e em produção pela humanidade — ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros.

É necessário rever todo esse quadro: repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Esse novo modo de pensar o ensino-aprendizagem de arte requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas

1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio): Cap. II, Art. 26, 2º parágrafo — “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

contradições; uma metodologia na qual o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares.

Enfim, é importante redefinir objetivos, conteúdos e métodos do curso de Arte na educação escolar para que ele deixe de ser considerado apenas atividade e passe a uma nova categoria: disciplina Arte.

2. A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareça quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, a seleção de linhas teórico-metodológicas.

Com relação à arte, existem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos seus processos de produção e apreciação artísticas. São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte, mas sem a pretensão de atingir-se uma verdade única. O próprio conceito da arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação ...

Para nós, a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma *articulação* do *fazer*, do *representar* e do *expressar*².

Ao longo da história da arte, essa unidade do construir-representar-expressar mostra-se em várias ênfases, maneiras, tendências e períodos. Por exemplo, há uma ênfase no expressar em momentos como o Romantismo e o Expressionismo que defendem a criação artística e a concepção de beleza subordinadas ao sentimento interior, em oposição à correspondência a modelos e regras de construção técnico-inventiva, como ocorria no Classicismo. Tais manifestações ocorreram em função de determinadas condições estéticas, históricas e de difusão de novas ideias.

2. Para aprofundar o estudo desses conceitos ver: Luigi Pareyson, *Os problemas da estética*, São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Em outras palavras, o *fazer* técnico-inventivo, o *representar* com imaginação o mundo da natureza e da cultura, e o *exprimir* sínteses de sentimentos estão incorporados nas ações do produtor da obra artística, na própria obra de arte, no processo de apresentação dos mesmos à sociedade e nos atos dos espectadores. Assim, num contexto histórico-social que inclui o *artista*, a *obra de arte*, os *difusores comunicacionais* e o *público*, a arte apresenta-se como produção, trabalho e construção. Nesse mesmo contexto a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.

A respeito dos artistas e dos produtores de trabalhos de natureza artística, lembremos que eles elaboram suas obras (visuais, sonoras, arquitetônicas, cênicas, audiovisuais, verbais) concretizando-as através de sínteses formais resultantes de sentimentos, atos técnicos, inventivos e estéticos. Em cada sociedade e em cada época, as obras artísticas são também sínteses que dependem das trajetórias pessoais de quem as fez e de suas concepções sobre o ser humano, o gosto, os valores etc. Logo, os artistas, autores, em suas relações com a natureza e a cultura produzem obras que se diferenciam formal e expressivamente. O processo expressivo é, então, gerado pelo sentimento resultante de uma síntese emocional que, por sua vez, origina-se de estados tensionais, provocados por forças de ordem interna e externa: são relações entre o sujeito e as coisas, o subjetivo e o objetivo, o ser sensível e o símbolo³. A elaboração de obras artísticas depende, portanto, de um saber formar, ou transformar intencional a partir de materiais e por meio da elaboração de representações expressivas.

Ao mesmo tempo, a verdadeira concretização da obra de arte se faz no contato com as pessoas, quando o ato criador se completa. O sociólogo e pesquisador de arte Canclini (1980, p. 34) afirma que tanto o processo de produção como o de recepção devem ser levados em conta, pois dessa forma pode-se entender a inserção da obra de arte num determinado meio social, onde difundem-se conceitos de estética, gosto etc. Para esse autor, o fato artístico é modificado ainda pelo consumo, que de certa forma altera seu sentido, uma vez que depende de classes sociais e da formação cultural

3. Uma retomada a esse respeito pode ser encontrada em Alfredo Bosi, *Reflexões sobre a arte*, São Paulo: Ática, 1985.

dos espectadores. Propõe “socializar a arte [que] quer dizer, também, redistribuir o acesso ao prazer e ao jogo criador ...”

Em suma, acreditamos que todos esses elementos mobilizadores da arte devem manter-se constantemente presentes, como um saber a ser apreendido gradativamente pelos estudantes, ao longo do processo escolar.

Assim, a disciplina Arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais. Para isso é preciso que o professor organize um trabalho consistente, através de atividades artísticas, estéticas e de um programa de Teoria e História da Arte, inter-relacionados com a sociedade em que eles vivem. Entendemos que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente.

No contexto da educação escolar, a disciplina Arte compõe o currículo compartilhando com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo. O professor de Arte, junto com os demais docentes e através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar.

Essa forma de pensar a educação escolar em Arte deve ser acessível a todos, numa concepção de escola democrática, e deve garantir a posse dos conhecimentos artísticos e estéticos. Mas, para a concretização dessa escola que aspiramos é necessário ter consciência muito clara do momento em que se encontra no seu processo de evolução histórica. É o que abordaremos a seguir para o ensino de Arte, pois, em seu estágio atual, contém formas passadas, com especificidades que precisam ser interpretadas, para que se possa definir o que conservar, onde intervir ou o que transformar.

3. REVENDO A HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte é importante saber como a arte vem sendo

ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história.

As práticas educativas aplicadas em aula vinculam-se a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria de educação escolar. Ao mesmo tempo, as nossas práticas e teorias educativas estão impregnadas de concepções ideológicas, filosóficas, que influenciam tal pedagogia. É claro que isto ocorre igualmente com o ensino escolar de Arte: nossa concepção de mundo embasa as correspondências que estabelecemos entre as aulas de Arte e as mudanças e melhorias que acreditamos prioritárias na sociedade. Um breve histórico das tendências teóricas da educação escolar — as pedagogias — pode, portanto, nos ajudar a compreender mais profundamente essa questão da prática educacional de Arte e sua relação com a nossa vida.

A educação escolar e o meio social exercem ação recíproca e permanente um sobre o outro. Para os educadores mais otimistas a educação escolar é pensada de forma idealística, considerando-a muito influente e capaz de mudar, por si só, as práticas sociais. Em oposição a estes, existe um outro grupo de professores que acredita que é a sociedade, com suas práticas, que determina totalmente a educação escolar, a qual por sua vez é considerada reprodutora dessa sociedade, sendo incapaz de mudá-la.

Analisando essas proposições percebe-se que ambas precisam ser consideradas. No entanto, é importante definir quais particularidades desses posicionamentos queremos destacar em nossas aulas de Arte, quais queremos conservar e quais queremos assumir para atingirmos uma nova posição mais realista e progressista, na qual a educação escolar em Arte possa contribuir (e não responsabilizar-se sozinha) nas transformações sociais e culturais.

Trataremos, a seguir, da manifestação dessas concepções no ensino de Arte e do encaminhamento de uma proposta que visa colaborar com uma posição mais realista e crítica, objetivando assim um compromisso efetivo com a melhoria da qualidade do trabalho com a Arte e, consequentemente, com a educação escolar.

3.1 *Tendência Idealista-Liberal de Educação Escolar em Arte**

Os professores que têm esse modo de ver acreditam que a educação escolar é capaz, sozinha, de garantir a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, e de evitar a sua degradação. Para eles, a função da escola é também a de resolver os desvios e problemas sociais.

As teorias de educação escolar que amparam esse posicionamento são denominadas teorias pouco críticas da educação quanto às suas interferências sociais. Elas também são conhecidas como concepções *idealistas* de educação. Fazem parte desse grupo as seguintes pedagogias que, obviamente, vinculam-se a práticas educativas correspondentes, impregnadas de sua concepção de mundo: *pedagogia tradicional*, *pedagogia nova* e *pedagogia tecnicista*⁴.

Como, então, são tratadas teórica e historicamente cada uma dessas pedagogias? Existem práticas escolares em Arte que se orientem por elas? Como tais práticas reforçam ou criticam essas pedagogias? Como as três pedagogias criam e organizam as aulas escolares? Quais aspectos das três pedagogias podem ser recuperados fora de uma posição idealista-ingênua em relação às práticas sociais? Com que características e mudanças?

Para tentar dar respostas a essas questões explicitaremos em seguida os principais aspectos de cada uma das três pedagogias e suas manifestações nas aulas de Arte.

Pedagogia Tradicional nas aulas de Arte

A *pedagogia tradicional* tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX, manifestando-se até os nossos dias. A base idealista desta pedagogia induz a acreditar-se que os indivíduos são “libertados”

* Segundo José Carlos Libâneo, *Democratização da escola pública*, São Paulo: Loyola, 1985, p. 2: “a pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”.

4. Para aprofundar essas concepções, ver: Bogdan Suchodolski, *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, Lisboa: Horizonte, 1978; Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, São Paulo: Cortez, 1983; José Carlos Libâneo, op. cit.

pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática.

Na pedagogia tradicional o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata. Na prática, a aplicação de tais ideias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que “passa” para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas. O professor conduz suas aulas empregando métodos que foram enunciados pelo filósofo Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que podem ser sintetizados nos seguintes passos:

- a) recordação da aula anterior ou preparação para a aula do momento;
- b) apresentação de novos conhecimentos, principalmente através de aulas expositivas;
- c) assimilação do novo conhecimento por parte do aluno, por meio de comparações;
- d) generalização e identificação dos conhecimentos por meio de exercícios;
- e) aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindo-se, para isso, “lições de casa” com exercícios de fixação e memorização⁵.

Nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem. Esta atitude estética implica a adoção de um padrão de beleza que consiste sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu mundo ambiente. Podem se apresentar como “cópias” do ambiente circundante (produções artísticas mais realistas) ou como gostariam que ele fosse (produções artísticas mais idealistas). Como se sabe, ao mesmo tempo em que vigorava na Europa essa tendência estética, havia outros

5. Ver J. S. Baubarcher, *Importância da Teoria da Educação*, Rio de Janeiro: INEP/CBPE/MEC, 1961, p. 22-40; Dermeval Saviani, op. cit., e José Carlos Libâneo, op. cit.

movimentos artísticos, como o Impressionismo, e avanços tecnológicos de registro de imagens, como a fotografia.

Com relação ao ensino do desenho nas escolas da Inglaterra, França e outros países europeus, predominavam, no século XIX, influências de ideias liberais e positivistas que resultam na sua utilização como uma modalidade aplicada em ornamentos e preparação dos operários. Isso fica bem evidente na Inglaterra, onde foram criadas “escolas de desenho” a partir de 1837 para atender aos princípios e práticas artísticas de ornamentação, decoração e manufaturas⁶. Robert Saunders (1986) relata que na mesma época, nos Estados Unidos, os filhos das classes médias e médias-altas aprendiam em escolas particulares a copiar reproduções famosas, perspectiva linear e desenho geométrico. Com isso, podiam reconhecer as obras de arte originais dos grandes mestres e não comprar trabalhos falsos. Os filhos dos operários, entretanto, frequentavam a escola pública onde aprendiam desenho geométrico e desenho linear, destinados a serem usados em seus futuros trabalhos nas fábricas.

No Brasil do século XIX, o desenho ocupa um espaço equivalente ao do mundo em industrialização, o que fica bem evidente no parecer feito por Rui Barbosa sobre o ensino primário, em 1883, no qual relaciona o desenho com o progresso industrial. Aqui também o ensino do desenho adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais. Na prática, o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias apresenta-se ainda com uma concepção neoclássica ao enfatizar a linha, o contorno, o traçado, e a configuração. Estas particularidades tão “intelectualizadas” do desenho foram transmitidas principalmente pela Academia Imperial do Rio de Janeiro e pelo grupo da Missão Francesa que chegou ao Brasil em 1816⁷.

Nas primeiras décadas do século XX continua evidente, junto às classes sociais de baixa renda, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, como se observa nos programas de desenho geométrico, perspectiva, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos, orientados exclusivamente para cópias de modelos que vinham geralmente de fora do país. O

6. Eugène Rendu, *L'Instruction Primaire à Londres*, 2. ed. Paris: Hachette, 1853, p. 139, faz uma interessante descrição dessas escolas de decoração e manufaturas. Ainda sobre o mesmo assunto, ver Ana-Mae Barbosa, *Arte-Educação no Brasil — Das origens ao Modernismo*, São Paulo: Perspectiva, 1978.

7. Flávio Motta (1987), no artigo “Desenho e emancipação”, discute o conceito de desenho e suas funções na sociedade.

desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados “línguas” úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos. Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memória e novas composições), o gosto e o senso moral⁸.

Entre os anos 1930 e 1970 os programas dos cursos de desenho abordam basicamente as seguintes modalidades:

- desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
- desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudo de letras, barras decorativas, painéis);
- desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e
- desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas).

Os conteúdos desses programas são bem discriminados e, como se observa, centrados nas representações convencionais de imagens; abrangem ainda noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectiva.

Do ponto de vista metodológico, a aula de desenho na escola tradicional é encaminhada através de exercícios, com reproduções de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre o seu aprimoramento e destreza motora (figs. 1 e 2). Esse modo de atuar com a arte na escola remonta a João Amós Comenius que nos apresenta em seu livro *Didática Magna* (1627) os princípios de um “método para ensinar as artes”. Esse autor propõe para o ensino da Arte de sua época a observação e reprodução de modelos, que deveriam ser “completos e perfeitos”; depois, sugere a apresentação de novos exemplos que seriam adaptados aos modelos e, finalmente, apresentação de obras de “artistas de valor”, para que os alunos os julgassem de acordo com os modelos e regras aplicados. Comenius afirma categoricamente que “estes exercícios devem ser continuados, até que tenham criado o hábito da arte”.

8. Esses objetivos ficam evidentes nos textos da época, como em Felisberto de Carvalho, *Tratado de metodologia*, 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909, p. 199-203.

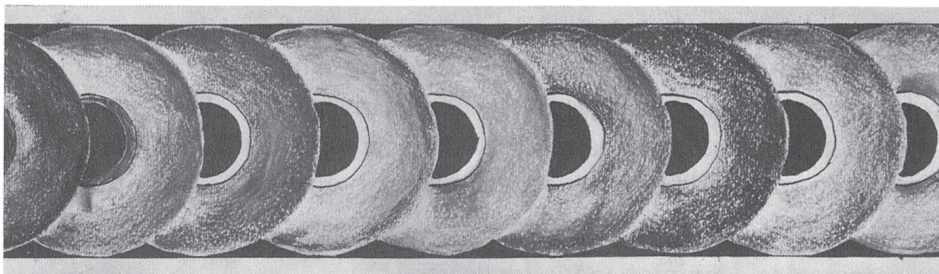


Figura 1

Trabalho de aluno, 13 anos, 1954.

Barra decorativa com emprego de circunferências (lápis de cor e nanquim).

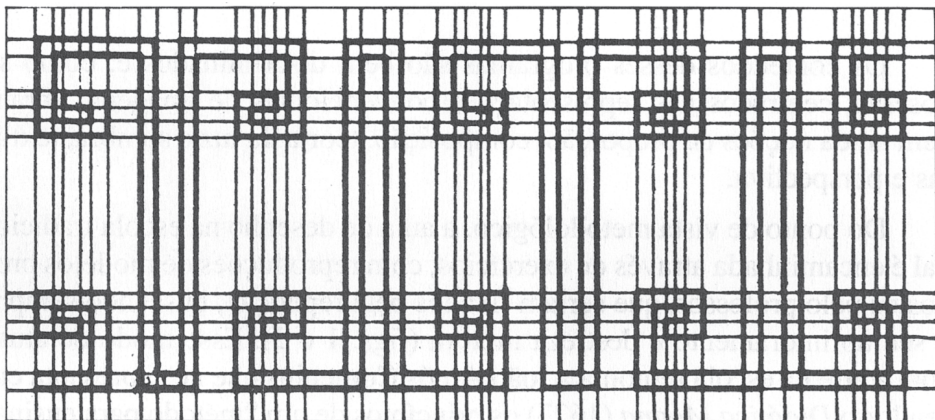


Figura 2

Barra decorativa com emprego de Gregas modernizadas.

Reprodução: José de Arruda Penteado, *Curso de desenho para os cursos de nível médio*,

São Paulo: Editora Nacional, 1970, p. 180.

Além do Desenho, a partir dos anos 1950 passam também a fazer parte do currículo escolar as matérias Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantêm de alguma forma o caráter e a metodologia do ensino do desenho artístico.

No ensino e aprendizagem de Arte, na *pedagogia tradicional*, portanto, é dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reproducionista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade. Esse ensino de Arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade — característica esta da pedagogia tradicional.

A Pedagogia Renovada e as aulas de Arte

A Pedagogia Nova, também conhecida por movimento do Escolanovismo ou da Escola Nova, tem suas origens no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, sendo que no Brasil seus reflexos começam a chegar por volta de 1930.

Já de início o Escolanovismo contrapõe-se à educação tradicional, avançando um novo passo em direção ao ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática. Ou seja, os educadores que adotam essa concepção passam a acreditar que as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Para alcançar tais finalidades, propõem experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos. Além do mais, pautadas por esse modo de entender a educação, consideram menos significativa a estruturação racional e lógica dos conhecimentos, como ocorre no ensino tradicional.

Na Escola Nova, o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos. Os seguidores do filósofo americano John Dewey (1859-1952) procuram aprofundar suas ideias, partindo de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num “aprender fazendo”. A concretização

desse método (estudado, entre outros, por Brubacher e Libâneo) exigia uma certa ordenação de passos que obedeciam à seguinte sequência:

- a) começar com uma atividade
- b) que suscitasse um determinado problema e
- c) provocasse levantamento de dados a partir dos quais
- d) se formulassem hipóteses explicativas do problema e se desenvolvesse a experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professor, para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados.

Quanto às teorias e práticas estéticas, os professores de tendência pedagógica mais escolanovista apresentam uma ruptura com as “cópias” de modelos e de ambientes circundantes, valorizando, em contrapartida, os estados psicológicos das pessoas⁹. Assim, a concepção estética predominante passa a ser proveniente de: a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva); b) expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise). Esta teoria de Arte, com base na Psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos, vem sendo até início dos anos 1990 a mais enfatizada na educação escolar brasileira em Arte (figs. 3, 4 e 5).

Além da Psicologia Cognitiva e da Psicanálise, a estética e o ensino superior artístico foram influenciados também pela Teoria Gestáltica, no século XX. Os modelos estéticos e pedagógicos com tais características psicologizantes também denotam uma reação aos exercícios de cópias, pois enfatizam objetivamente a percepção e as análises dos elementos e propriedades estruturais contidas nas obras artísticas (sempre consideradas como

9. Mais informações a esse respeito podem ser encontradas no texto de Arthur D. Efland, “Conceptions of Teaching in Art Education”, *Art Education*, April 1979, p. 24.



Figura 3
Trabalho de aluno, 13 anos, 1968
(colagem e lápis de cor)



Figura 4
Trabalho de aluno, 12 anos, 1967
(pintura a guache sobre papel)



Figura 5. Trabalho de aluno, 12 anos, 1969
livre expressão (pintura a guache sobre papel)

um conjunto global e autônomo). Pode-se dizer ainda, que, de todas essas concepções estéticas psicologizadas, a gestáltica, ao centralizar-se na pessoa como um analista perceptivo e objetivo das obras de arte, diferencia-se dos pressupostos estéticos e educacionais expressionistas que marcam a tendência escolanovista.

Essas influências ficam bem evidentes no texto de Dermeval Saviani (1983, pp. 12-13), ao mostrar-nos que a pedagogia nova “deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o *sentimento*; do aspecto lógico para o *psicológico*; dos conteúdos cognitivos para os *métodos ou processos pedagógicos*; do professor para o *aluno*; do esforço para o *interesse*; da disciplina para a *espontaneidade*; do diretivismo para o *não-diretativismo*; da quantidade para a *qualidade*; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma *pedagogia de inspiração experimental*, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia” (grifos nossos).

Ao ser introduzido no Brasil, entre os anos 1930 e 1940, o movimento escolanovista vai encontrar o país num momento de crise do modelo agrário-comercial, exportador, dependente, e início do modelo nacional desenvolvimentista, industrializado. É uma época assinalada por várias lutas políticas, econômicas, culturais e em prol da educação pública básica. Dentre os acontecimentos mais interessantes na área educacional destacam-se a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, no Rio de Janeiro e, naturalmente, o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932, do qual foram signatários Fernando de Azevedo Peixoto, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Anísio S. Teixeira, Cecília Meireles, Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Antônio Sampaio Dória e Pascoal Leme, entre outros¹⁰.

No campo artístico observam-se ecos da Semana de Arte Moderna de 1922, expandindo-se o movimento modernista para várias regiões do país e organizando-se salões de arte com características inovadoras e mais nacionalistas.

As renovações de posicionamento cultural, pedagógico e artístico levam ainda os intelectuais da época (Fernando de Azevedo, Osório César, Flávio de Carvalho, Mário de Andrade) a motivarem-se pela produção artística de crianças, bem como por seus processos mentais, seu mundo ima-

10. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* pode ser encontrado em recentes publicações, como em Paulo Ghiraldelli Jr., *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990, p. 54-78.

ginativo, passando até mesmo a colecionar os desenhos infantis¹¹. Em São Paulo, por exemplo, um evento marca significativamente esse interesse pela Arte espontânea das crianças: a exposição feita em 1933 no Clube dos Artistas Modernos (CAM), denominada Semana dos Loucos e das Crianças, que teve grande repercussão, inclusive no Rio de Janeiro.

Autores como John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (1939), nos Estados Unidos, e Herbert Read (1943) na Inglaterra, influenciam também as mudanças que vão ocorrer no trabalho de professores de Arte brasileiros, firmando em alguns grupos a tendência escolanovista.

Nos livros *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil* (2001), e em *Arte-Educação no Brasil* (1978), Ana-Mae Barbosa nos dá uma importante contribuição para continuarmos a aprofundar nossa compreensão acerca das origens das concepções da Pedagogia Nova. A autora analisa pormenorizadamente as fases de desenvolvimento das ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), sobretudo as relativas ao ensino de arte. Descreve a sua primeira fase, quando ele adota uma abordagem naturalista, que integra imaginação e observação da natureza; na segunda (1916), observa a incorporação de uma abordagem interativa, ao integrar ação e reflexão, ou seja, reunir o “processo de execução ou criação de uma coisa material e o prazer de apreciar a coisa criada”. A terceira fase de Dewey compreende uma abordagem orgânica (1925), na qual tanto a produção como a apreciação dos trabalhos de arte são consideradas capazes de transformar o conhecimento, pois “ao fundir-se com elementos não intelectuais” tornam válida a experiência enquanto tal. Dewey apresenta essa ideia de “arte como experiência” em seu livro *Experience, Nature and Art*.

O princípio mais adotado por Dewey é, portanto, o da função educativa da experiência, cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo. Esses trabalhos sintetizam suas preocupações com a importância da educação para a sociedade e para a democracia, e enfatizam uma pedagogia mais pragmática e experimental.

Viktor Lowenfeld (1903-1960), austríaco, foi um filósofo e educador que imigrou da Europa para os Estados Unidos em 1939, após ter trabalhado em Viena, na Áustria, com crianças cegas. Em 1947, influenciado pelas

11. Fernando de Azevedo, por exemplo, refere-se a essa questão do desenho infantil na conferência que proferiu em 1930, em São Paulo, sobre “A Arte como instrumento de educação popular”.

teorias freudianas, publica o livro *Creative and Mental Growth* (traduzido para o português em 1977 com o título de *Desenvolvimento da capacidade criadora*), escrito em coautoria com W. Lambert Brittain. Nesse livro, Lowenfeld mostra-se também a favor da pedagogia escolanovista e contra a pedagogia tradicional. No primeiro capítulo dessa obra, intitulado “O Significado da Arte Para a Educação”, ele diz, literalmente:

“Em nosso sistema educacional, damos, realmente, ênfase aos valores humanos? Ou estamos tão ofuscados pelas recompensas materiais que não logramos reconhecer que os verdadeiros valores da democracia residem no seu mais precioso bem, o indivíduo?”

Em nosso sistema educacional, a maior ênfase incide sobre a aprendizagem da informação dos fatos. Em grande escala, a aprovação ou reprovação num exame ou curso, a passagem de ano ou mesmo a permanência na escola dependem do domínio ou da memorização de certos fragmentos de informação os quais já são conhecidos do professor. (...) O mais perturbador é que a capacidade para repetir fragmentos de informação pode ter muito pouca relação com o membro cooperante e bem-ajustado à sociedade que pensávamos estar produzindo. (...) Sabemos muito bem que a aprendizagem e a memorização dos fatos, a menos que sejam exercidas por um espírito livre e flexível, não beneficiarão o indivíduo nem a sociedade” (Lowenfeld, 1977, p. 15-18).

Ainda nesse capítulo o autor enfatiza que a importância da arte na educação consiste em se garantir: a) uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo não só em seus aspectos intelectuais mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos; b) diferentes métodos de ensino (e não um único) para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando assim uma interação do sujeito com seu meio e c) formas construtivas de autoexpressão e autoidentificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas próprias experiências pessoais, para que eles, bem-ajustados, vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade¹².

12. Mais informações sobre esses posicionamentos podem ser encontradas em Lowenfeld, V. e Brittain W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*, São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Com base nesses princípios, Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain abordaram a arte como meio para se compreender o desenvolvimento individual em suas diferentes fases e como desenvolvimento da consciência estética e criadora do indivíduo.

Lowenfeld já dirigia, desde os anos 1950, pesquisas sobre criatividade para o Departamento de Arte e Educação da Pennsylvania State University, nos Estados Unidos.

Segundo Robert Saunders, o grupo de Lowenfeld trabalhava com uma série de testes não verbais, tais como os visuais e os de manipulação de objetos, na tentativa de “descobrir as diferenças existentes nos processos mentais e nas técnicas de resolução de problemas entre estudantes universitários de Arte e outros estudantes universitários de outras áreas”¹³. Por esse método identificou, em 1955, oito critérios para a criatividade: 1) sensibilidade a problemas; 2) fluência; 3) flexibilidade; 4) originalidade; 5) habilidade para redefinir e para rearranjar; 6) análise; 7) síntese e 8) coerência de organização.

Lowenfeld, também em 1955, entrou em contato com a equipe dirigida por J. P. Guilford (do Departamento de Psicologia da University of Southern California), que pesquisava igualmente a criatividade, mas a partir de testes verbais e escritos. Verificaram que, nos dois grupos, os resultados foram semelhantes. Nas duas avaliações o conceito de *criatividade* foi estabelecido a partir de uma visão psicológica.

O outro autor que vai assumir a base psicológica da pedagogia e influir no pensamento de professores de Arte é Herbert Read (1893-1968), filósofo inglês que se dedicou também à análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes. Admirador e estudioso de Carl Gustav Jung, médico e psicanalista suíço seu contemporâneo, Read procurou demonstrar a presença dos arquétipos e símbolos na arte infantil por ele analisada.

Mantendo essa abordagem psicológica, Read aprofundou suas investigações e formulou sua teoria. Em *A educação pela arte*, obra publicada pela primeira vez em 1943, discute a questão do objetivo da educação, afirmando que a base desta, assim como a da democracia, deve residir na liberdade individual, com todas as suas diferenças, buscando uma integração do individualismo com sua função na sociedade.

13. Ver Robert Saunders, “A educação criadora nas Artes”, in *AR’TE*. São Paulo, 3 (10): 18-23, 1984.

No Brasil, foi Augusto Rodrigues quem iniciou a divulgação do movimento Educação pela Arte depois de manter contatos com Herbert Read e criar no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil.

A Educação Através da Arte, quando difundida no Brasil, recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras. Para que isso ocorresse era necessário a total independência da criança ou do jovem, que deveriam produzir seus trabalhos artísticos sem intervenção do adulto. Vale ressaltar, ainda, que desde os anos 1920 alguns professores de arte já vinham incorporando a ideia da “livre expressão” entendida como um caminho para se atingir o centro da criação. Os primeiros trabalhos de arte feitos pelo método da livre expressão foram os do educador tcheco Franz Cizek, da Escola de Artes e Ofícios de Viena, Áustria. Através de suas propostas, Cizek demonstrou a importância estética e psicológica de libertar-se o impulso criador das crianças. O próprio John Dewey, depois de acompanhar as aulas do professor Cizek, em Viena, manifesta o seu entusiasmo com relação a essa maneira de ensinar Arte escrevendo o artigo “Franz Cizek e o Método da Livre Expressão”, que foi publicado no *Journal of the Barnes Foundation*, em outubro de 1925¹⁴.

Depois dos anos 1960, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido. “Os professores da linha da livre expressão, implicitamente, pressupõem que o aluno tem dentro de si um mundo de ‘Obras’ que precisa ser posto para fora, expresso mas não exprimido”¹⁵. Entendendo que a expressão dos alunos não podia sofrer qualquer interferência do professor, eliminam até mesmo atividades que na sua opinião prejudicam o “trabalho criativo”.

As aulas de Arte centralizam-se, então, em objetivos que visam o desenvolvimento da criatividade dos alunos, com base principalmente nos estudos de autores como Lowenfeld, Carl Rogers e Guilford. No entanto, a polarização e busca exagerada da criatividade têm levado inúmeros professores a desvios de toda ordem. Nas décadas de 1960 e 1970, por influência ainda da Psicologia, chegaram às aulas de Arte os exercícios de sensibilização destinados a desbloquear o aluno e soltar sua fluência criativa:

14. Citado por Thomas Munro, *Art Education-Its Philosophy and Psychology*. Nova York: The Liberal Arts Press, 1956.

15. Ver Samir Curi Meserani, “O Vizinho da Sala ao Lado”, in *Quem quiser que conte outra*, São Paulo: SE/CENP, 1986, p. 15.

“Frequentemente, alunos são submetidos a exercícios inócuos ou, pior ainda, desestruturadores, que mais servem para instaurar ou fortalecer bloqueios do que para fazer fluir a criação. Frequentemente ouço alunos expostos a tais exercícios dizerem que foram submetidos a técnicas ridicularizantes. Por outro lado, outros, nas fases mais emocionadas das aulas de criação, insistem em querer expor suas emoções além do necessário para a consecução da obra, tomando o professor como seu confessor”¹⁶.

Outra contradição que pode ser observada em muitas das aulas de Arte é aquela na qual os professores, simpatizantes da Pedagogia Nova, podem desenvolver atividades artísticas incluindo conceitos, temas, técnicas e projetos com características tradicionais, mas que são tratados, metodologicamente, com enfoque na expressividade e desejos espontâneos dos alunos.

Assim, no Brasil, os professores de Arte que aderiram à concepção da Pedagogia Nova incluíram em suas práticas diferentes métodos e atividades motivadoras das experiências artísticas, centradas nos interesses e temas individuais dos alunos, que se transformavam depois em conteúdos do ensino. Os métodos escolanovistas foram experimentados em várias escolas, tais como as Escolas Vocacionais de São Paulo, nos anos 1960, que realizaram atividades de “estudos do meio” com os alunos. Integrado com as outras disciplinas, o trabalho de arte desenvolvia-se a partir do interesse dos alunos na observação da comunidade. Os estudantes recebiam também orientação para trabalhos em equipe, na qual a criatividade individual somava-se à do grupo.

Resumindo, na Pedagogia Nova, a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. *Conhecer* significa *conhecer-se a si mesmo*; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade.

16. Samir Curi Meserani, op. cit., p. 16.

A Pedagogia Tecnicista e as aulas de Arte

A *tendência tecnicista* aparece no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais, tanto de nível médio quanto de superior, para atender o mundo tecnológico em expansão. Essa tendência pedagógica desenvolveu-se desde a segunda metade deste século, principalmente nos Estados Unidos, enquanto nas escolas brasileiras é introduzida entre 1960 e 1970.

De início, essa nova modalidade de pensar a educação visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho. A valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico explicita-se pelo empenho em incorporar-se o moderno, o tecnológico, no currículo. O professor passa a ser considerado como um “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares.

Na escola de tendência tecnicista, os elementos curriculares essenciais — objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação — apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de curso e de aulas. Tudo isso visando estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos que, ao “saírem” do curso, devem corresponder aos objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial.

Os conteúdos escolares e os métodos de ensino, muitos dos quais utilizados também na pedagogia tradicional ou novista, são submetidos aos objetivos comportamentais previstos no todo da organização do processo ensino-aprendizagem tecnicista.

No início dos anos 1970, concomitante ao enraizamento da pedagogia tecnicista no Brasil, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar. Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer n. 540/77: “não é

uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Ainda no mesmo parecer fala-se da importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos nos quais objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados.

Despreparados e inseguros, os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela “indústria cultural” desde o final da década de 1970. Uma pesquisa realizada por Maria Heloísa Ferraz e Idméia S. Siqueira (1987) mostra que a maioria dos professores de Educação Artística entrevistados atua equivocadamente, pois diz não adotar livros didáticos, mas os utilizam na preparação de suas aulas (muitas vezes até copiando o sumário). Além disso, conhecem poucas obras de fundamentação teórico-metodológica de ensino e aprendizagem de arte. Seus planos de curso e suas práticas de aula evidenciam isso. As autoras dessa pesquisa detectaram, como causas principais do problema, a falta de condições de trabalho desses profissionais, que tinham uma formação universitária insuficiente, mostravam-se inseguros, incapazes e não dispunham de tempo para aprofundar seus conhecimentos em arte, bem como para explicitar, discutir e praticar um planejamento de educação em arte mais consistente.

Além das dificuldades apontadas, verifica-se a fragilidade metodológica, por exemplo, no aproveitamento de meios audiovisuais de ensino. Algumas escolas estavam aparelhadas para recursos audiovisuais tais como gravadores, projetores de *slides*, de filmes etc. Embora contassem com esses materiais, a maioria dos professores de Arte os usavam de modo inadequado. É o caso das sequências de *slides*, muitas vezes exibidas aos estudantes sem tempo para uma análise mais detalhada do assunto apresentado e sem uma discussão posterior que realmente favorecesse a apreensão de um saber em arte e de sua história.

Dez anos depois da Educação Artística se tornar obrigatória nas escolas denominadas de 1º e 2º graus, isto é, ensino fundamental e médio, ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas pelos professores, apontando para a urgência de discussões e análises mais amplas e profundas a esse respeito. Esses problemas e a necessidade de resolvê-los deram origem a movimen-

tos de organização de professores de Arte, como as associações de arte-educadores que se formaram em diferentes estados e regiões do país. A primeira delas foi a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (Aesp), fundada em 1982, e logo em seguida por organizações em outros estados, culminando com a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), em 1987. Consequentemente, questões referentes aos cursos de Arte, da educação infantil ao ensino superior, passaram a ser discutidas também por essas entidades em congressos e encontros estaduais, nacionais e internacionais.

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei n. 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte.

Os cursos de Educação Artística vêm polarizando-se em atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais, ou em um fazer espontaneístico, sem maiores compromissos com o conhecimento de arte. Assim, as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber “construir” artístico, ora um saber “exprimir-se”, mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológicos.

Concluindo estas reflexões sobre o ensino de Arte e a educação de tendência liberal idealista, devemos lembrar que, hoje, as aulas de Arte ainda apresentam influências das três pedagogias enunciadas — tradicional, novista e tecnicista — em maior ou menor grau. Estas pedagogias, embora descritas separadamente, na prática se imbricam. Acreditamos que o conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino e a aprendizagem de Arte pode auxiliar o professor a entender as raízes de suas ações, bem como o seu próprio processo de formação. Ao mesmo tempo, ele pode tomar ciência de que ainda permanecem questões referentes ao papel específico da educação escolar e também das aulas de Arte na mudança e melhoria das relações sociais. Enfim, não podemos desconhecer os movimentos educacionais, filosóficos e sociais que estão em processo e nos quais estamos inseridos, e que podem até subsidiar algumas de nossas indagações.

Sem desconsiderar algumas das contribuições da pedagogia idealista, trataremos a seguir de novos caminhos de educação escolar, e de projeto de escola com o qual concordamos por suas propostas pedagógicas que mobilizam uma nova evolução, mais realista, em seus compromissos com as aspirações democráticas.

3.2 *Tendência Realista-Progressista** *de Educação Escolar em Arte*

Desde os anos 1960, muitos educadores, preocupados com o rumo da educação escolar, têm discutido as reais contribuições da escola, sobretudo da escola pública, pensando numa melhoria das práticas sociais.

Essas discussões contribuíram para mobilizar novas propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população. Surgem, então, novas teorias para explicar a superação do pensamento liberal na busca de um projeto pedagógico progressista. De acordo com o processo histórico seguem-se as pedagogias: “libertadora”, “libertária” e “histórico-crítica” ou “crítico-social dos conteúdos” (ou ainda “sociopolítica”).

Inicialmente, alguns desses educadores mais descrentes do trabalho escolar sugerem uma educação do povo, de caráter “não formal”, não diretivo, não autoritário, visando libertar as pessoas da opressão da ignorância e da dominação. São as propostas educacionais apresentadas pelas pedagogias libertadora (representada por Paulo Freire) e libertária (representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg, Miguel González Arroyo, dentre outros).

A Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, trabalha com a alfabetização de adultos. Na metodologia de Paulo Freire, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar.

* José Carlos Libâneo, op. cit., p. 32, diz que o termo *progressista* foi emprestado de George Snyders (1974) e “é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”.

A Pedagogia libertária, por sua vez, resume-se na importância dada a experiências de autogestão, não diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. Acreditam na independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais (como foi o caso de Summerhill, criada pelo educador inglês A. Neill, no início dos anos 1960).

Concomitante a essas proposições, surge em fins dos anos 1970 um outro grupo de professores em busca de caminhos para a educação escolar pública, que já se apresentava com baixa qualidade de ensino-aprendizagem. De início, esse movimento coincide com a retomada dos estudos teóricos críticos¹⁷, que colaborou para difundir a ideia da escola como reprodutora das desigualdades sociais. Isto gerou uma atitude pessimista, de negação do trabalho da escola e a substituição dos conteúdos tradicionais de ensino nas aulas por “discursos políticos”.

Finalmente, parte desses professores — que propunham uma Pedagogia Sociopolítica — percebem, logo no início dos anos 1980, a necessidade de ultrapassar o mero denunciismo, pois não levaria a uma efetiva melhora da escola pública verdadeiramente democrática que desejavam. Era preciso ultrapassar esse quadro pessimista e imobilizador que tomava conta do ideário de muitos educadores. Ao mesmo tempo, assumiram que as reflexões e discussões das teorias “crítico-reprodutivistas” contribuíram para que muitos professores se conscientizassem de dois aspectos importantes:

- a) conseguir uma educação escolar pública competente é, por si só, um dos atos políticos que precisa ser efetivado, pois a escola é direito de todos os cidadãos;
- b) garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos fundamentais não faz da escola a única responsável pela melhoria da vida na sociedade (concepção idealista), nem a torna exclusivamente reprodutora das relações sociais (concepção reprodutivista). A educação escolar é influenciada por muitos determinantes sociais, históricos e, ao mesmo tempo, é capaz de influenciá-los, de intervir para que mudem, se transformem e melhorem socialmente (concepção realista).

17. Na área educacional, aparecem com vigor as teorias crítico-reprodutivistas com base em autores como: Jean Claude Passeron e Pierre Bourdier, *A reprodução*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982; Roger Establet e Christian Baudelot, *La Escuela Capitalista*, México: 1978; Louis Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, Lisboa: Presença, s. d.

A compreensão do papel específico da escola nas mudanças sociais facilita o aparecimento dessa nova tendência pedagógica — histórico-crítica, ou crítico-social dos conteúdos — que se pretende nem tão otimista como a dos “idealistas-liberais”, nem tão pessimista como a dos “críticos-reprodutivistas”. A nova tendência, que objetiva ser mais “realista-crítica”, tem as seguintes características:

“Na concepção crítica a educação e a escola são partes integrantes da totalidade social. No entanto, não são mera reprodução da estrutura social vigente, mas, ao contrário, mantêm relações de reciprocidade (influências mútuas) com a mesma. Nesse sentido, agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Cabe à escola difundir os conteúdos vivos, concretos, indissoluvelmente ligados às realidades sociais. *Os métodos de ensino não partem de um saber artificial, depositado de fora, e nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com saber trazido de fora* [grifo nosso]. O professor é o mediador da relação pedagógica, um elemento insubstituível. É pela presença do professor que se torna possível uma ‘ruptura’ entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais permanentemente reavaliados face às realidades sociais”¹⁸.

Essa nova proposta da educação escolar não toma para si a responsabilidade da conscientização política. Observe-se que, aqui, não estamos nos referindo ao político partidário, e sim ao político no sentido amplo, como cidadania exercida em determinada estrutura social que necessita ser questionada e transformada. A escola não é o único segmento da sociedade responsável pelo processo de ampliação da conscientização política de cidadão e sim um dos segmentos que contribuem para isso. A conscientização política ocorre na prática social ampla e concreta do cidadão. A educação escolar deve assumir o ensino do conhecimento acumulado e em produção pela humanidade, isto é, deve assumir a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma *cidadania consciente, crítica e participante*. Isto implica que o trabalho pedagógico propicie uma crítica ao social, no sentido de transformá-lo.

18. Este texto faz parte de um documento utilizado pela equipe de Cenafor (1983, p. 30) na preparação de professores em serviço.

Assim, a nova pedagogia, a histórico-crítica, deve mobilizar uma real valorização da escola e, como diz Dermeval Saviani, não pode ser indiferente ao que se passa ao seu redor. Para ele, essa pedagogia “estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (Saviani, 1980, p. 60).

Saviani propõe para essa pedagogia métodos de ensino que interligam professor e alunos aos processos sociais. Para esse autor, o ponto de partida é a “prática social comum a ambos (e não a ‘preparação’ dos alunos, cuja iniciativa é do professor — na pedagogia tradicional; e nem a ‘atividade’, que é da iniciativa dos alunos — na pedagogia nova)”. A prática social é problematizada através de questões que se desdobram em conhecimentos a serem dominados. A apreensão desses conhecimentos completa-se com suportes teóricos e culturais, já produzidos e em produção, e devem conduzir (professor-alunos) a uma nova compreensão da sociedade¹⁹.

Libâneo (1985) também contribui para a elaboração dessa pedagogia, ressaltando a natureza do trabalho docente hoje, no qual “um saber, um saber ser e um saber fazer pedagógico” devem “integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-lo com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade”. Chamando de Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, considera que a sua questão-chave “consiste em saber como se dará a aquisição e assimilação ativa de um saber socialmente significativo, por alunos provenientes de distintos meios socioculturais, com valores, expectativas e experiências decorrentes de suas condições de vida e que não apresentam as precondições requeridas pelo processo da aquisição/assimilação”²⁰.

19. Dermeval Saviani, op. cit., p. 60-61.

20. Ver José Carlos Libâneo, *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo: Loyola, 1985.

Considerando também que a prática social é o ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, pela mediação do professor, esse autor propõe os seguintes passos como método de trabalho do professor (concordando com Salvador, 1971; Saviani, 1983; e Martins, 1984):

- a) situação orientadora inicial (síntese) — criação de uma situação; aguçamento de curiosidade, colocação clara do assunto; ligação com o conhecimento e a experiência que o aluno traz; proposição de um roteiro de trabalho; formulação de perguntas instigadoras;
- b) desenvolvimento operacional (análise); proposição de atividade ao aluno (pesquisa, estudo individual, seminários, exercícios);
- c) integração e generalização (síntese); conclusões, generalizações, consolidação de conceitos.

Com a tendência pedagógica histórico-crítica, crítico-social dos conteúdos, encerramos estas considerações sobre a história do ensino da arte, embora esta última tendência ainda se encontre em pleno debate. Entretanto, é importante salientar que as discussões sobre *conteúdos* e *métodos* nessa nova proposta pedagógica nos têm revelado outras possibilidades conceituais e transformadoras.

Antes de finalizarmos este capítulo sobre o ensino de arte e sua história, relembremos que nosso objetivo principal é situarmo-nos no processo histórico para uma compreensão e posicionamento sobre o ensino e aprendizagem de arte na atualidade. Entretanto, permanece ainda a questão: como pretendemos dar continuidade à essa história? E, mais, como construir uma teoria e uma prática dessa educação escolar que contribuam hoje para o trabalho do professor de Arte? O presente livro objetiva, assim, ajudar a aprofundar o debate sobre essas questões, *em busca de uma melhoria na democratização do conhecimento da arte na escola*.

Sugestões de Atividades

Para que o professor de Arte possa incorporar a construção histórica do ensino artístico de sua região ou cidade ao seu trabalho de sala de aula, propomos:

- dedicar-se a fazer um estudo sistemático sobre a história do ensino de arte de sua localidade, comparando-o e posicionando-se em face do histórico apresentado neste capítulo. Discutir, nesse histórico, o ensino e a aprendizagem de arte em:
 - escolas de educação infantil e de ensino fundamental
 - escolas de ensino médio
 - instituições culturais, ONGs, associações
 - ateliês
 - conservatórios etc.;
- analisar livros didáticos direcionados ao ensino e aprendizagem de arte, a partir dos *conteúdos* e *métodos* propostos, verificando:
 - se existe uma organização dos conteúdos, e qual o sistema adotado; quais aspectos desses conteúdos relacionam-se com o saber arte;
 - se esses conteúdos contemplam aspectos regionais, nacionais e internacionais de arte;
 - discriminar as modalidades artísticas apresentadas (música, artes plásticas, desenho, artes visuais, artes audiovisuais, teatro, dança etc.), procurando reconhecer as conexões existentes entre elas e os objetivos propostos;
 - que métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem desses conteúdos estão sugeridos e com quais posicionamentos perante o saber arte;
 - que bibliografia e iconografia são apresentadas e em quais direções artísticas e estéticas.

Bibliografia para Complementação dos Estudos

Geral

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1985.

CANCLINI, Néstor García. *A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1980.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

História do Ensino da Arte

AZEVEDO, Fernando. “A Arte como instrumento de educação popular e reforma” (Conferência proferida na Sociedade de Educação em 1930). In: *Novos caminhos e novos fins: a nova política de Educação no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da Arte. Memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

História da Educação Escolar

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBANEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.