UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KELLY CRISTINE SABINO

**Da forja da mão à invenção do olhar: por uma história outra da
arte na educação no Brasil**

São Paulo

2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KELLY CRISTINE SABINO

Da forja da mão à invenção do olhar: por uma história outra da arte na educação no Brasil

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sf Sabino, Kelly Cristine
Da forja da mão à invenção do olhar - por uma história outra da arte na educação no Brasil. / Kelly Cristine Sabino; orientador Julio Roberto Groppa Aquino. -- São Paulo, 2021.
214 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Ensino de arte. 2. Arte e educação. 3. Arquivo. 4. Periódicos acadêmicos. 5. Michel Foucault. I. Groppa Aquino, Julio Roberto, orient. II. Título.

Nome: SABINO, Kelly Cristine

Título: Da forja da mão à invenção do olhar: por uma história outra da arte na educação no Brasil

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

Aprovado em: 07 de maio de 2021.

Banca examinadora

Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

Instituição: USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Adriana Prates Pedrassa

Instituição: UOP – SP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Catarina Martins

Instituição: Faculdade de Belas Artes do Porto – PT

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Dora Lilia Marín-Díaz

Instituição: UDFJC – Colômbia

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte

Instituição: UFRGS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Para Dora e Gil,
a minha história outra.*

AGRADECIMENTOS

Esse é o começo de uma tese que foi escrito no fim de tudo. O fim de um longo e árduo processo, cujo começo é o de tantas outras histórias na história recente do nosso país. Agradeço aos dois adolescentes da periferia de São Paulo que nunca pisaram em uma universidade e mesmo assim decidiram não medir esforços para que sua filha tivesse as oportunidades que nunca tiveram. Roseli Zanzeri e Valdir Sabino, eu sempre serei grata por todos os gestos de amor, coragem e gentileza que nos unem em um amor incondicional. Mãe e pai, quanto mais voos eu faço mais perto de vocês eu aterrizo.

Dora Sabino Saito, agradeço pela sua existência e porque com ela eu aprendo diariamente sobre amor e sutileza. Ao Gil Sabino Saito, eu agradeço por sempre querer e confiar.

Em especial, agradeço à minha amada avó Cida Caporicci, de quem guardo muito mais do que a lembrança do colo quente e das noites compartilhadas e à minha tia-madrinha, de quem herdo os gestos e o gosto pelas coisas belas, Elaine Sabino. A elas e aos demais mortos que vivem em mim e nessa escrita.

Sou grata pela minha madrastra Ruth Sabino, que trouxe leveza e alegria para nossa família, assim como as minhas duas irmãs menores, Karla Sabino e Flávia Sabino, que me acompanham cada uma do seu jeito singular e fundamental na minha vida.

Às minhas companheiras desde minha adolescência, com quem aprendo a importância do vínculo cuidadoso, afetivo e feminino. Isabela Valent, por todos os sonhos e questionamentos, Florence Rodrigues, por ser acolhedora e destemida, Julia Santos, por sua força e alegria igualmente contagiantes, Julia Pupo, pela escuta atenta e cúmplice em todas as circunstâncias.

Ao meu padrasto, Joviano Leite, agradeço por sempre me apoiar em todas as minhas escolhas e por amar nossas crianças dedicadamente.

Porque vejo a amizade como um modo afirmativo da vida e dos afetos, eu agradeço a todos os meus amigos de longa data que, de uma forma ou de outra, em mesas de bar, viagens, telefonemas, pistas de dança, e-mails, presenças, mesmo que distantes, me acompanharam nessa empreitada.

Ao Rica Saito agradeço pela trajetória compartilhada com apoio e afeto, da graduação à criação de dois seres humanos incríveis.

E, pela parceria e cumplicidade, das horas de desespero às de descuido, agradeço ao meu amigo Bruno Nadai.

Porque essa escrita é impregnada pela minha prática, agradeço a todos da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, em especial, às diretoras Marlene Isepi e Fatima Morissawa por levarem tudo com sensibilidade e generosidade.

Agradeço aos professores de arte que tornam mais leve e agradável o cotidiano: Adriana Oliveira, Lucymara Apostólico, Marcelo D'Saete e Maria Claudia Robazzi.

Aos meus queridos parceiros da EA, que fazem da correria dos afazeres de uma escola momentos de afeto: Ana Lucia Cruz, Ernani Nagi, Felipe Tarábola, José Carlos Carreira, Jussara Vaz, Kamila Rumi, Lindy Moretti e Patrícia Martins.

Agradeço pela companhia nas angústias da vida além muros da escola: a Claudia Viegas, pela sua firmeza e leveza em seus posicionamentos, a Maíra Batistoni e Silva, por me ensinar sobre rigor e dedicação e a Sahsha Dellatore, por sua amizade de afeto e generosidade.

Agradeço também a todos/as professores/as que tive ao longo da minha trajetória acadêmica e, em especial, a uma pesquisadora e professora que marcou profundamente o significado de ser docente e de pensar a educação, Sandra Mara Corazza (*in memoriam*).

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela Bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior, com a qual pude, pela primeira vez em toda a minha trajetória acadêmica me dedicar somente à pesquisa. Agradeço aos funcionários da Biblioteca do Porto e da Biblioteca da Faculdade de Belas-Artes do Porto, pela presteza e companhia nos longos e chuvosos dias compartilhados. Também agradeço às pesquisadoras do Museu D. João VI que me auxiliaram no entendimento do arquivo.

Aos funcionários do Arquivo Nacional, sempre solícitos em meio ao caos, assim como agradeço a ajuda de Antônio Ewbank e Laís Ribeiro por fotografar e digitalizar parte essencial do material lá acondicionado.

Agradeço vivamente o aceite, tanto em me orientar durante o estágio no Porto, quanto para participar da banca de defesa, à professora Catarina Martins, cujo pensamento é um divisor de águas deste processo e se faz presente em toda a tese.

Agradeço à professora Dora Lilia Marín Diaz, pela generosidade em compartilhar seu profundo conhecimento do procedimento metodológico próprio do pensamento foucaultiano.

Agradeço à professora Luciana Grupelli Loponte por ser uma companhia intelectual importante para o que pude pensar e escrever.

À Adriana Prates, agradeço por ter partilhado inquietações sobre o ensino da arte ao longo desses anos.

Esta investigação é fruto do diálogo intensivo com um grupo de pesquisa mais que especial. Agradeço ao Darian Rabbani, meu amigo e companheiro de todas as horas, à Elisa

Vieira, pela doçura e rigor, ao Silas Sampaio, por tornar tudo sempre mais leve, ao Flávio Tito, pelo cuidado e segurança que me acompanharam para além do texto, ao Fabio Zanoni, pela sua delicadeza e perspicácia, ao Sidmar Gomes por sua presença serena e pragmática, a Gisela Val, por ser uma mulher contagiantemente apaixonada pelo arquivo e pela vida, ao Marcelo Rito, pela forma alegre e leve de lidar com a obra foucaultiana. À Tais Patrício, pelos momentos de desespero compartilhado e sua graciosa forma de me fazer achar que tudo ia dar certo. Ao Luiz Paulo Pimentel, por seu rigor acadêmico e poético. Ao Guilherme Magalhães, pela sua disponibilidade e presença, mesmo além-mar. À Monica Santos, por sua dedicação e inestimável colaboração com o arquivo. A todos os novos integrantes do grupo, é sempre bom poder partilhar inquietações com mais gente: Adryssa Bringel, Ana Paula Nunes, Carlos Germano, Claudia Carvalho, Débora Antunes, Diego Russo, Elizânia do Nascimento, Flavia Giroldo, Guilherme Cintra, Lilian Veronese e Tarcísio Da Silva.

E, finalmente, agradeço ao professor da licenciatura que mudou minha trajetória acadêmica, ao arguidor de mestrado que me incentivou buscar caminhos mais ousados e ao orientador de doutorado que me ensinou sobre o ofício do pesquisador/professor com inteireza e rigor. Por cada escuta atenta e toda leitura perspicaz, sou grata ao Julio Groppa Aquino, em especial, por sua generosidade carregada da beleza de quem persiste na tarefa de pôr o pensamento em desordem.

Nadie sabe el pasado que le espera

Tania Bruguera

RESUMO

SABINO, Kelly Cristine. Da forja da mão à invenção do olhar: por uma história outra da arte na educação no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021. 214p.

O presente estudo propõe-se a investigar, na esteira da teorização foucaultiana, as transações discursivas entre a arte e o campo educacional brasileiro; mais especificamente, dedica-se a analisar a emergência e a proveniência dos discursos sobre o ensino da arte no meio escolar, a reboque da inquietação acerca de como se deram tal encontro, seus deslocamentos e suas repercussões no presente. O procedimento analítico adotado ancora-se na perspectiva arqueogenealógica foucaultiana: por um lado, visa-se compreender arqueologicamente as modulações discursivas que se materializaram em determinadas narrativas de cunho pastoral sobre a arte na educação; por outro, pretende-se circunscrever genealógicamente a emergência de determinadas práticas dedicadas ao ensino da arte, as quais são caracterizadas por um conjunto de imperativos discursivos renitentes em circulação no campo investigado. Tendo como horizonte teórico-procedimental a noção de arquivo, a investigação toma inicialmente os discursos sobre ensino da arte presentes em 55 periódicos científicos brasileiros de destaque da área de educação, entre 1996 e 2019, com o objetivo de explicitar alguns debates contemporâneos acerca da diáde arte/educação. A fim de circunstanciar a discursividade anterior ao período em foco, um segundo movimento analítico requereu o tratamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em toda sua extensão, desde 1944. Ambos os arquivos focalizados exigiram um novo recuo temporal: até a institucionalização das práticas de ensino da arte no País, a cargo da Academia Imperial de Belas Artes. Desta feita, os estatutos, os regimentos e os relatórios docentes da Academia foram selecionados para compor o arquivo em tela, que cobriu o período de 1816 a 1935. Ainda, com o intuito de contextualizar os contornos narrativos que antecederam a institucionalização do ensino da arte no Brasil, somase um quarto arquivo, constituído por discursos, em Portugal, acerca da importância da arte na Corte, os quais anteciparam a criação da Academia Imperial de Belas Artes. O escrutínio desse contingente arquivístico possibilita configurar a maneira pela qual a forja da mão e, depois, a investida em um tipo de olhar interiorizado sustentaram um acento governamentalizante das práticas educativas em torno da arte. Nessa direção, a crença – raramente colocada sob suspeita – dos efeitos benfazejos da presença da arte no campo educacional vem atualizando noções/palavras de ordem, como criatividade e expressão, as quais engendram narrativas do pastorado artístico-pedagógico em torno de motes como liberdade, emancipação etc. Com vistas a um endereçamento que passasse ao largo de uma historicização essencialista e ascendente do ensino da arte no País, o estudo ocupou-se de fazer operar – mediante ora a recorrência, ora o desuso de determinados apelos teleológicos – uma mirada crítica sobre o presente pedagógico, operando, assim, em favor da constituição de uma história outra do encontro da arte com a educação brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de arte. Arte e educação. Arquivo. Periódicos acadêmicos. Michel Foucault.

ABSTRACT

SABINO, Kelly Cristine. From the forging of the hand to the invention of the gaze: towards an other history of art in education in Brazil. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021, 214p.

ABSTRACT

This study investigates the relations between art and the Brazilian educational field from a Foucauldian perspective. More specifically, it analyses the emergence and the provenance of art teaching in school, inquiring how this alliance took place, its displacements and its repercussions in the present. The analytical procedure adopted is anchored in Foucault's archeogenealogical perspective: on the one hand, the aim is to archaeologically understand the discursive modes that materialized in certain pastoral toned narratives about art in education; on the other hand, it intends to circumscribe genealogically the emergence of certain practices devoted to teaching arts, which are characterized by a set of persistent discursive imperatives in circulation in the investigated field. Having the notion of archive as a theoretical-procedural motto, this investigation initially approaches the discourses on art teaching present in 55 prominent Brazilian scientific journals in the educational field, from 1996 to 2019, in order to gather some contemporary debates about the art/education dyad. Aiming at comprehending the discourse prior to the period in focus, a second movement required focusing the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* as a whole, since 1944, in order to describe the discourses that involve the practices that took place before the first period. Both these archives demanded a new temporal retreat: back to the institutionalization of Brazilian art teaching practices under the responsibility of the *Academia Imperial de Belas Artes*. The *Academia's* statutes, regulations and teaching reports were selected to compose a third archive, which covered the period from 1816 to 1931. Moreover, in order to contextualize the narrative contours that preceded the art teaching's institutionalization in Brazil, there is a fourth archive, consisting of discourses in Portugal regarding the art importance in the Court, which anticipated the foundation of the *Academia Imperial de Belas Artes*. The scrutiny of this archival data made it possible to analyze how the forging of the hand and the investment in a type of internalized gaze sustained a governmentalized emphasis on educational practices around art. In this direction, the belief — rarely placed under suspicion — of the beneficial effects of art in the educational field has been renovating notions/slogans, such as creativity and expression, which engender artistic-pedagogical pastoral narratives around mottos such as freedom, emancipation, etc. With the intent to make a shift away from an essentialist and ascending historicization of the Brazilian art education field, the crucial concern of the investigation was to produce — sometimes through the recurrence and in others through the disuse of certain teleological appeals — a critical overview of the current pedagogical thought, thus operating in favor of the constitution of a whole other history of the encounter between art and education in Brazil.

Key-words: Art teaching; art and education; archive; academic journals; Michel Foucault

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. MICHEL FOUCAULT, SEU PENSAMENTO E AS ARTES VISUAIS: APORTES INVESTIGATIVOS	23
1.1 O pensamento foucaultiano sobre as artes visuais	23
1.2 Foucault e a pintura	30
1.2.1 O museu na mirada foucaultiana	32
1.3 O arquivo como procedimento de pesquisa	35
1.3.1 A educação no campo das problematizações	40
1.3.2 As práticas artísticas fora do espectro da resistência	43
1.4 O gesto arqueogenealógico	49
2. O PASTORADO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO: APROXIMAÇÕES	57
2.1 Arte na educação: 24 anos de dispersão discursiva.....	57
2.2 A circulação sobre arte no campo educacional	59
2.2.1 Discursos de legitimação da arte na educação nos 55 periódicos	63
2.2.2 Narrativas do pastorado artístico-pedagógico no campo educacional	66
2.2.3 Criatividade: palavra de ordem no ensino da arte	68
2.2.4 Ensinar arte como expressão	73
2.2.5 O ensino da arte precisa da infância.....	77
2.2.6 O condão formativo da arte.....	81
3. A ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES: PROPOSIÇÕES	91
3.1 O artista sem arte: discursos de legitimação da arte em Portugal	92
3.2 A arte sem artista no Brasil: um caso de polícia	97
3.3 O discurso fundacional da arte no Brasil: a falsa Missão Francesa	101
3.4 A Academia Imperial de Belas Artes	111
3.4.1 A polícia escolar acadêmica.....	116
3.4.2 A imitação no ensino de arte	122
3.4.3 A invenção do corpo no ensino de arte	125
3.4.4 A forja da mão no ensino da arte.....	131
4. A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: INVENTANDO A ARTE NA EDUCAÇÃO	139
4.1 A <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (RBEP)	139
4.2 A invenção do ensino da arte no Escolanovismo	142
4.2.1 A invenção da arte na educação: o desenho, o escolanovismo e a psicologia	147

4.3 A invenção da infância no ensino da arte.....	151
4.4 A invenção da expressão no ensino da arte.....	158
4.5 A invenção do olhar no ensino da arte	163
4.6 A invenção de um vilão: o desenho e o governo pela arte na educação.....	168
5. POR UMA MIRADA ARQUEOGENEALÓGICA SOBRE O ENSINO DA ARTE NO BRASIL	174
FONTES	185
55 periódicos do campo educacional	185
Portugal e AIBA.....	191
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	194
REFERÊNCIAS	199

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sem título. Fotografia do quadro negro encontrado na cidade de Oklahoma	14
Figura 2 – Textos de Michel Foucault sobre arte	28
Figura 3 – Cinthia Marcelle, <i>Sobre este mesmo mundo</i> , 2010	173

APRESENTAÇÃO

Figura 1 – Sem título. Fotografia do quadro negro encontrado na cidade de Oklahoma.

Fonte: HOKE, Doug, The Oklahomer, Oklahoma City School District, 2015.

Em 2015, durante a reforma de uma escola na cidade de Oklahoma, nos Estados Unidos, foram encontrados quadros-negros intactos nos quais figuravam registros com mais de um século. A descoberta deu-se por ocasião da substituição das lousas então em uso por versões digitais. Durante a retirada do material, foram encontradas inscrições a giz bastante preservadas, cuja data, ao que tudo indica, remete a dezembro de 1917. Havia lições de caligrafia, calendário com contagem regressiva para o Natal, uma tabuada circular incompreensível para os professores atuais, ilustrações coloridas a giz, e “nomes de alunos escritos no quadro, com tarefas especiais” (GALASTRI, 2015, n. p).

O que uma lousa com mais de 100 anos revelaria sobre nosso presente? Quais indícios do que hoje fazemos já estavam ali? Quais métodos de ensino estavam em voga? Quais as tarefas escolares naquela época? Qual o destino dos alunos cujos nomes permaneceram por mais de um século fixados naquela lousa?

São muitas as perguntas que o passado nos endereça, mas que a essa pesquisa não interessa responder. Não se trata de se aventurar pelas veredas do que aquelas inscrições centenárias queriam dizer, mas, sobretudo, acreditamos, aqui, que

[...] para saber desconfiar do que vemos, devemos saber mais, ver, apesar de tudo. Apesar da destruição, da supressão de todas as coisas. Convém saber olhar como um arqueólogo. E é através de um olhar desse tipo – de uma interrogação desse tipo – que vemos que as coisas começam a nos olhar a partir de seus espaços soterrados e tempos esboroados. (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 117).

Ainda que os indícios não permitam remontar às razões por que aqueles nomes, que perduraram por mais de um século, foram ali escritos, as imagens nos remetem a traços facilmente reconhecíveis, calcados em uma prática compartilhada por eles e nós: a escola.

Para abordá-la, seria preciso, no entanto, desembaraçar-se dos fios da história de uma prática tida como supra-histórica. Afora os elementos – quadro-negro, apagador e giz –, a ideia de uma imagem universal e naturalizada da escola, segundo Varela e Alvarez-Uría, não passaria de uma grande ilusão: “A escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 68). Uma das maneiras de se aproximar das diferentes faces da escola seria, além de investigar as condições históricas que a circundam, trazer à baila a descrição de suas práticas. Porém, restaria a questão: mais que uma lista de nomes e o seu significado, o que um elemento secular como o quadro-negro poderia nos dizer sobre as práticas educacionais?

Muito se estuda sobre a arquitetura escolar, associando-a ao disciplinamento desses espaços. No entanto, ao operar uma arqueologia da escola, tal como o fizeram Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría, nota-se que os objetos que compõem o cenário escolar cotidiano, como o quadro-negro – objeto icônico da sala de aula, da educação e do fazer docente –, são pouco abordados.

Aparato secular, o quadro-negro já foi feito de ardósia¹, de placa de fórmica – pintada ora de preto, ora de verde – e, mais recentemente, de vidro. A lousa, é fato, ocupou a centralidade das ações pedagógicas dos diferentes níveis de ensino (BASTOS, 2005). Em uma época de popularização da escola e do ensino mútuo, o qual também necessitava de mesas e cadeiras, o quadro-negro surgiu como uma alternativa ao custo que o papel e a tinta envolviam.

¹ O material utilizado para a confecção de quadros-negros era a ardósia, que, antes mesmo de servir aos fins educacionais, era usada como bloco de notas, de bolso, inclusive, no século XIV (BARRA, 2013). Aparentemente, Pestalozzi foi o responsável pela introdução desse material e aparato nas escolas suíças, que, além das vantagens já descritas, era barato. Segundo Vera Barra (2013), é provável que a ardósia tenha sido empregada para fins educativos, pela primeira vez, pelo padre Le Salle (1651-1719), criador do método de ensino mútuo e do instituto dos Irmãos da Escola Cristã, ordem religiosa para educação de crianças e jovens pobres e órfãos. Já o quadro-negro teria surgido entre o final do século XVIII e início do século XIX, constituído por um pedaço de ardósia artificial pregada sobre uma madeira – uma clara adaptação aos inconvenientes da ardósia natural, como peso, tamanho etc.

O advento de tal tecnologia marca a passagem (BARRA, 2013, p. 126) “do ensino individual para o ensino simultâneo e da instituição de um material escolar que garantisse maior rapidez no ensino da leitura: substituíra ao ensino individual”, vinculando assim método e materiais.

Segundo Varela e Alvarez-Uría, trata da emergência de um espaço novo, não só no sentido moral que adquiriria, como também de espaço físico com classes, carteiras e lousas. “A invenção da carteira em frente ao banco supõe uma distância física e simbólica entre os alunos e o grupo, e, portanto, uma vitória sobre a indisciplina” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 92).

Da mesma maneira, a invenção do quadro-negro redefiniu espacialmente tanto o ensino quanto a escola, impondo outra temporalidade à aula e dirigindo o olhar do aluno a um foco privilegiado: o professor – e o conhecimento materializado na lousa. As cadeiras, as mesas, os alunos, todos os elementos da relação didática foram então direcionados ao quadro-negro, fazendo com que ele se tornasse o epicentro das práticas pedagógicas. De vidro ou de fórmica, branca ou digital, a lousa ainda resguarda em sua materialidade a marca de todo um aparato educacional.

Também o apagador contém em si a materialidade do ato pedagógico:

[...] o simples fato de o professor, antes de se dirigir à turma, apagar totalmente o quadro de giz é mais uma maneira de predispor e preparar os alunos para o começo do trabalho. Ao apagar o quadro de giz, no início ou durante a aula, sendo sempre grande a extensão a ser apagada devido ao tamanho dos quadros de giz, deve-se fazê-lo por setores, cujo tamanho corresponda à amplitude do movimento do braço de quem segura o apagador. Ao apagarmos cada setor devemos fazê-lo com movimentos calmos, regulares, da direita para a esquerda ou vice-versa e de cima para baixo, de modo que o pó de giz seja melhor encaminhado para a calha inferior destinada a recebê-lo. Os movimentos bruscos e desordenados são inadequados por espalharem pó de giz em todas as direções e por não limparem completamente a área. O apagador deve ser segurado com firmeza de modo que não escape da mão de quem o utiliza, e a pressão que sobre ele se exerce deve ser suficiente para remover, totalmente, as partículas de giz aderentes ao quadro, de modo que nenhum vestígio ou fantasma do que estava escrito permaneça visível. (EBERT, 1972, p. 45).

As orientações para o uso correto dos instrumentos de trabalho docente não são tão óbvias quanto parecem. Se fossem, seria supérfluo um detalhamento tão preciso quanto esse, que foi veiculado em um artigo de 1972 na revista pedagógica *Curriculum*. A descrição do professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Albert Ebert, parte da ideia de que, por mais difundidos que fossem os materiais didáticos – lousa, giz e apagador –, seria necessário aprender seu uso correto, uma vez que, em sua avaliação, tais recursos estariam muito longe de se tornarem obsoletos. Dedicar 21 páginas à exposição de cada um dos elementos considerados fulcrais no labor docente não se fez sem razão. Isso porque, para o

autor, seria necessário àqueles “que se iniciam na profissão, um período de treinamento e praticagem da firmeza e uniformidade do traço no quadro de giz, principalmente para os professores que lecionam disciplinas que utilizam com frequência o quadro de giz” (EBERT, 1972, p. 46). E o mesmo em relação ao apagar a lousa. Seria preciso o uso adequado da força para que não restassem vestígios da escrita anterior. Por um lado, a firmeza do traço, marca do desígnio do ofício; por outro, o desfazimento de suas evidências.

Nesse sentido, o texto de Ebert é muito mais do que um guia, uma vez que coloca em cena os objetos que figuram e consubstanciam a ação docente. Assim, o apagador, aparentemente mero objeto lateral do cenário pedagógico, torna-se o juiz, cuja decisão de manter visível, ou não, o que estava escrito transforma o vestígio em fantasma ou em estátua do tempo.

O que estaria em tela, na configuração desses dois aparatos tão carregados de significado, como a lousa e o apagador, é algo da ordem da tensão entre, de um lado, os vestígios oriundos do passado e, de outro, a urgência do presente.

Há, ainda, o pó do giz – o insistente acúmulo do passado no presente –, que não poderia ser considerado um descarte apenas. Ao contrário, o pó é “o que cai das coisas: que advém diretamente delas, o que se separa delas, delas procedendo, portanto. E que delas se separa para vir rastejando até nós, até a nossa vista” (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 132). A imagem daquela lousa não cessa de nos lembrar de uma história que é anacrônica: uma imagem de memória produzida como um presente remanescente (DIDI-HUBERMAN, 2010a). É, mais uma vez, o arquivo que promove esse conflito entre o passado e o presente: “nem devoção positivista ao objeto, nem nostalgia metafísica do solo imaterial” (DIDI-HUBERMAN, 2010a, p. 176).

Não se trata, portanto, de buscar significar de pronto as ladainhas que os mortos nos contam; o arquivo é ruptura, é lacuna, é feito de brechas, fraturas da história. Didi-Huberman lembra-nos que, quando perante as imagens, estamos diante do tempo não linear, mas anacrônico. Por esse motivo, optou-se, neste estudo, pela montagem de um arquivo constituído de tempos heterogêneos, visto que “pensar a questão do anacronismo é, pois, interrogar esta plasticidade fundamental e, com ela, a mistura, tão difícil de analisar, dos diferenciais de tempo que operam em cada imagem” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 40).

Diante de uma imagem, o presente atualiza-se constantemente, reconfigurando o passado em um movimento de reconstrução da memória (DIDI-HUBERMAN, 2011). Assim, imagem, memória e história incidem na montagem do arquivo como um novo modo de expor as descontinuidades do tempo, as quais não cessam de atualizar o passado, modificando o presente (DIDI-HUBERMAN, 2013b).

O objetivo deste texto não é estabelecer uma relação de representação com a imagem, tampouco entre imagem e palavra. Nesse sentido, Michel Foucault, embora não tenha sido propriamente um filósofo da arte, ocupou-se da relação infinita entre os dois termos. O que lhe interessava em alguns de seus textos – por exemplo, na análise de *Las meninas* em *As palavras e as coisas*, na conferência na Tunísia sobre Manet ou em seu ensaio sobre Magritte (*Isso não é um cachimbo*) – residia exatamente na relação que essas obras estabeleceram com o jogo da representação. Para ele, a relação entre imagem e palavra é infinita, porém, uma não se reduz à outra.

A investigação que ora se apresenta parte do desafio de que uma imagem possa resguardar sua visibilidade e ainda compor com a palavra uma relação infinita (FOUCAULT, 2006a). Assim, pretende-se estruturar uma escritura que ponha em marcha palavras que não sejam de ordem, buscando problematizar a relação entre arte e educação sem se deixar enredar na narrativa confessional e tautológica que parece envolver os discursos que as aliam.

O que se pretende nesta investigação é, à maneira de Foucault, pôr em xeque verdades consideradas naturais no que diz respeito à arte no campo educacional, buscando uma zona de vizinhança ou um jogo no qual o mundo das imagens (para nos referirmos ao mundo das artes visuais) possa ocupar o mundo da lógica, sem, com isso, submeter-se ao ciclo da representação, a reboque do qual as palavras reporiem o conteúdo da imagem de maneira ilustrativa (DIDI-HUBERMAN, 2017).

Mais especificamente, o presente estudo dedica-se a analisar a emergência e a proveniência dos discursos sobre arte no campo educacional brasileiro, a partir da inquietação sobre como se deu essa aliança.

Seguindo com Didi-Hubermann, não há trabalho de pesquisa no qual não sejam visíveis as pinceladas ou a mão do pesquisador. É dessa forma que surgem os arquivos do mundo. Da manifestação como um deslocamento. Um gesto. A imagem de uma lousa com mais de cem anos com nomes intactos nela incrustados é um vestígio: “a única sobrevivência enquanto resto soberano e um espaço de memória. Um promotor visual da desapareição” (DIDI-HUBERMAN, 2010a, p. 193-194).

Trazer aquilo que é reminiscência é uma prerrogativa desta pesquisa, cujo principal aporte teórico e procedimental encontra-se no pensamento de Michel Foucault. Uma primeira premissa da tese em tela se vale do embate travado pelo pensador com uma história dita tradicional, uma história das continuidades, universal e evolutiva. Foucault empreendeu, ao longo de sua obra, uma espécie de desnaturalização da história e, ao fazê-lo, optou pela sua singularização:

[...] a história tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes. Aquilo que a razão experimenta como sendo sua necessidade, ou aquilo que antes as diferentes formas de racionalidade dão como sendo necessária, podem ser historicizadas e mostradas as redes de contingências que as fizeram emergir [...] (FOUCAULT, 2000a, p. 324).

Daí resulta a importância do arquivo e da análise das práticas como categoria de aproximação ao acontecimento, o qual tem no discurso a engrenagem de uma série de relações de poder. Para Jaquet (2016, p. 82), dizer que “o discurso, ou que o discurso enquanto acontecimento, é histórico, não significa, portanto, traçar-lhe uma historicidade que se apoia em outro lugar, fora dele, em universais, na ‘cumplicidade do tempo’, mas sim entendê-lo como já história por si”.

O discurso não seria, portanto, condicionado pelas práticas, e sim formador delas. Nesse sentido, a noção de acontecimentalização nos garantiria escapar das explicações tradicionais, das origens, das constantes históricas e, ainda, das evidências tomadas como uma imposição generalizável. “Trata-se de fazer surgir uma ‘singularidade’. Mostrar que ‘não era tão necessário assim’[...]” (FOUCAULT, 2006c, p. 339). Para esta pesquisa, é premente investigar as relações entre arte e educação tomadas por essa perspectiva – de uma não familiaridade prévia – e, com isso, empreender, ao menos intencionar, uma história *outra*, no sentido que Foucault empregou para qualificar a vida dos cínicos, analisada em seu último curso, *A coragem da verdade* (2011). A ideia de uma vida *outra* desponta ali como um endereçamento que os cínicos davam à sua própria vida, uma vida radicalmente outra porque sempre em ponto de ruptura, jamais dissimulada, independente e, no limite, escandalosa. Tratava-se de uma vida vivida no escândalo da verdade; diferentemente de uma vida diferente ou feliz, uma vida combativa, outra (FOUCAULT, 2011f).

Empreender, pois, uma história outra do ensino da arte, ancorada na perspectivação teórica foucaultiana, não poderia deixar de aportar na noção de arquivo. Essa é a razão de esta pesquisa ser obrada a partir de uma imersão em diversas fontes arquivísticas brasileiras e portuguesas, de diferentes formatos.

Dado o exercício analítico que compõe esta investigação, o arquivo marca igualmente o horizonte teórico e metodológico a ser operado em toda a sua extensão. Ao fim e ao cabo, esta tese, constituída de quatro grandes arquivos, opera em quatro eixos narrativos de tempos distintos, paralelos e anacrônicos, sem qualquer compromisso com uma suposta linearidade, nem tautológica nem teleológica.

No percurso desta investigação, nos deparamos com o brilhante estudo da pesquisadora portuguesa Catarina Martins intitulado *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. A autora analisou a necessidade da educação artística a partir do escrutínio de fontes em torno das questões do autor, do génio e daquilo que denominou “narrativas de salvação” associadas ao ensino das artes visuais e, notadamente, ao desenho como parte de uma tecnologia moral e disciplinar. Apesar do emprego de fontes distintas e de duas realidades socioculturais incomparáveis, o paralelismo dos discursos sob exame é evidente ao longo de ambas as pesquisas, redundando em conclusões análogas. Disso decorre que a naturalização da presença da arte no campo educacional não teria se configurado como um processo restrito a particularidades regionais. Ao contrário, grande parte das vezes.

No que diz respeito ao presente estudo, pretende-se, a partir da dispersão temática em torno da arte na educação presente em artigos de circulação no interior do campo educacional nos últimos 24 anos – ou seja, de 1996 a 2019 –, alçar uma mirada genealógica sobre a constituição da aliança entre arte e educação. Além disso, visa-se, por meio de um mergulho na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – desde 1944, data de seu lançamento, até 1996 –, buscar o que já foi dito ali sobre arte na educação. No entanto, foi necessário ainda examinar as proveniências de tal discursividade e, para tanto, empreendeu-se um recuo temporal de mais de dois séculos, escarafunchando arquivos que sinalizam as primeiras práticas de ensino de arte institucionalizadas no Brasil, a partir da inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816. Em um novo e último recuo, em direção a Portugal, chegou-se ao que chamamos de uma espécie de pano de fundo para a institucionalização² do ensino da arte no Brasil, isto é, tanto a ambiência pregressa ao processo de fundação da Academia Imperial quanto os discursos proferidos por artistas, ao longo dos séculos XVI ao XIX, que clamavam pela institucionalização da arte em Portugal, fato ocorrido posteriormente à inauguração da Academia brasileira, duas décadas depois, em 1836.

No primeiro capítulo, intitulado *Michel Foucault, seu pensamento e as artes visuais: aportes investigativos*, são apresentadas as intercessões teóricas que dão sustentação ao trabalho em tela. Em um primeiro momento, operamos uma aproximação entre o pensamento foucaultiano e sua relação com o campo da arte e, mais especificamente, sua relação com a

² A noção de institucionalização se faz presente ao longo da obra foucaultiana, justamente por dar a ver as formas de apropriação dos discursos na economia dos jogos de verdadeiro e falso. No entanto, o uso da palavra institucionalização aqui em uso, se refere ao sentido de oficialidade de uma prática e não ao conceito do pensador francês.

pintura, a partir do escrutínio dos seus livros, cursos, falas e escritos. Além disso, são trazidos à baila alguns de seus comentadores, no que diz respeito às suas discussões sobre arte e, por fim, alguns artigos do campo educacional das duas últimas décadas que se valeram do pensamento foucaultiano para refletir sobre arte na educação. Na seção seguinte, dedicada à armação teórica da tese, são apresentadas as fontes que dão suporte à presente tese, forjando as lentes pelas quais os arquivos perscrutados são analisados.

Já o segundo capítulo, *O pastorado artístico-pedagógico: aproximações*, se propõe a traçar o esboço de uma analítica do presente, cujo objetivo é criar a ambiência analítica da tese, qual seja, a problematização que, na atualidade, ocupa os discursos em torno da arte no campo educacional, seja pela seriação, pela rarefação ou pela reiteração de questões que parecem próprias ao momento atual. Em outras palavras, é mobilizado um contingente de discursos sobre arte no campo educacional nos últimos 24 anos – de 1996 à 2019 –, sendo o marco inaugural aquele que contempla o momento em que a arte se torna disciplina obrigatória na Educação Básica no País. Foram investigados mais de mil artigos em periódicos acadêmicos de destaque no campo educacional. Esse contingente discursivo compõe o portal de entrada na investigação, servindo, assim, como uma espécie de farol que ilumina as recorrências, as descontinuidades e as polêmicas que, de tão entranhadas em nosso presente, são por vezes tomadas como naturais.

A partir desse amálgama de discursos do presente, emerge o terceiro capítulo da tese, *A Academia Imperial de Belas Artes: proposições*. Trata-se de um preâmbulo para a criação da Academia Imperial de Belas Artes, tentando delinear como se deu esse momento histórico. Assim, um recuo temporal drástico foi necessário, especificamente no que se refere ao exame das condições de possibilidade de tais discursos. Para isso, chegou-se aos prováveis primeiros discursos publicados em língua portuguesa acerca da importância da legitimação da arte em Portugal, intuindo que esse tipo de arquivo poderia fornecer um começo para a oficialização da arte. Além dos discursos de artistas, operamos com fontes que possibilitaram esmiuçar algumas nuances da discussão sobre arte no País, especificamente no que diz respeito ao que a historiografia oficial denomina Missão Francesa no Brasil. Feita essa espécie de figura-fundo, movimenta-se o volumoso arquivo da Academia Imperial de Belas Artes – primeiramente denominada Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios – recobrando o período de 1816 a 1935, quando a chamada Escola Nacional de Belas Artes foi, por fim, incorporada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O quarto capítulo, intitulado *A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: inventando a arte na educação*, dedica-se a situar raridades, contrastes, ressonâncias e descontinuidades entre as práticas apresentadas anteriormente e aquelas exercidas no presente, funcionando,

assim, como um jogo de claro-escuro entre passado e presente. Trata-se da imersão no periódico nacional mais longo, especificamente no que concerne ao que pôde ser dito sobre arte e sua relação com o campo educacional ao longo de suas edições entre 1944 e 1996. Entende-se que, por sua vasta extensão, esse arquivo constitui um conjunto documental contundente no que tange ao dimensionamento da circulação de discursos sobre arte no campo educacional. Nesse capítulo serão apontadas as principais recorrências que compõem um enovelado que coaduna os dois campos.

Por fim, nas considerações finais, *Por uma mirada arqueogenealógica sobre o ensino da arte no Brasil*, tratou-se de, a partir de uma mirada arqueogenealógica que se esforçou por passar ao largo da historicização tradicional do ensino da arte no Brasil, operar uma crítica radical – baseada na análise da recorrência e do desuso de determinados discursos no campo educacional – de um condão formativo sustentado por uma crença essencializada dos poderes da arte no campo educacional. É visível aí também o acento governamentalizante que tais discursos adquirem e que se reproduzem em palavras de ordem, por exemplo, em torno da liberdade, da criatividade e da expressão.

1. MICHEL FOUCAULT, SEU PENSAMENTO E AS ARTES VISUAIS: APORTES INVESTIGATIVOS

O presente capítulo propõe-se a apresentar as companhias teóricas e procedimentais que nos acompanharão ao longo desta investigação. Por se tratar de uma pesquisa de filiação foucaultiana, a noção de arquivo é fulcral. Um primeiro gesto em direção ao arquivo foi a tematização do objeto desta tese na obra foucaultiana. Assim, percorremos o pensamento foucaultiano sobre as artes visuais com o intuito de perceber nele uma possível contribuição para os estudos sobre ensino da arte. Além disso, serão analisados o que dizem seus comentadores acerca do tema. Por fim, serão apresentadas as chaves conceituais que servirão de lentes para os próximos capítulos.

O que aqui se engendra são as ferramentas conceituais e procedimentais que embasam as análises de arquivo postas em marcha. Ao mesmo tempo, tais ferramentas são dispostas como pano de fundo para as reflexões que se seguem e, por decisão estratégica, funcionam como um guia de leitura, para que o arquivo, ao ser mobilizado nos capítulos 2, 3 e 4, possa manter a fluidez dos seus acontecimentos.

1.1 O pensamento foucaultiano sobre as artes visuais

Georges Didi-Huberman talvez seja o pensador contemporâneo que tenha mais insistentemente perseguido a empreitada sugerida por Foucault (1987), no que se refere à arqueologia do saber, por meio da proposição da seguinte tríade: imagens–palavras–coisas. As primeiras são tidas pelo autor como um possível rastro do tempo, “um simples corte praticado no mundo dos aspectos visíveis” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216).

Para o historiador e filósofo da arte, a tarefa do trabalho crítico sobre a imagem não poderia desconsiderar que esta, combinada à palavra, opera uma conjunção por vezes arriscada, que “nos obriga a escrever esse olhar, não para ‘transcrevê-lo’, mas para constituí-lo” (DIDI-HUBERMAN, 2010a, p. 172). Ademais, o que estaria em questão no trato com a imagem é o fato de que “saber é separar. Saber é saber para montar depois. [...] Porque para montar, é preciso em primeiro lugar cortar, e em seguida juntar. No fundo, o que tento fazer como discípulo de Foucault, é uma arqueologia do saber visual” (DIDI-HUBERMAN, 2010b, p. 21).

Entretanto, Didi-Huberman sabe do risco que é empreender uma arqueologia do saber visual, na medida em que se trata de uma composição advinda, por um lado, da tensão de diferentes temporalidades e, por outro, do excesso de imagens labirínticas e lacunares. Por esse

motivo, ele afirma que “devemos ter cuidado de não identificar o arquivo do qual dispomos, por muito proliferante que seja, com os feitos e gestos de um mundo do qual não nos entrega mais que alguns vestígios” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 210).

Tratar-se-ia, portanto, de posicionar as imagens, sobretudo aquelas conectadas à arte, no rastro das práticas específicas de determinado tempo. Nessa direção, outro filósofo, o norte-americano Joseph Tanke, evoca igualmente o uso da arqueologia foucaultiana no campo da arte como um possível endereçamento às imagens e/ou obras de arte que não as subjugasse em relação à palavra. Para Tanke (2009, p. 61, tradução nossa),

[...] a arqueologia trata a pintura como uma prática ou como um conhecimento prático que tem suas próprias regras, sequências e transformações. Ele [Foucault] tenta mostrar como a distribuição dos elementos formais da pintura ocorre com uma regularidade descritível em um determinado período. Isto é, ele conta como cor, espaço, profundidade, iluminação, distância e volume aparecem como resultado de certas regras de formação. Não se tenta restaurar a linguagem para o que não é verbal ou para recriar a intenção do artista.

Por meio de uma arqueologia da pintura, tal como Tanke a projeta, noções naturalizadas como periodização, movimentos, influência – para citar alguns dos conceitos de cunho essencialista ou progressista que circulam no campo das artes – dariam lugar a outro tipo de análise, aparentada daquela presente nos escritos de Foucault sobre o domínio das artes visuais. Mesmo tendo em mente que Foucault não poderia ser considerado um filósofo da arte, é preciso reconhecer que esta tem presença cativa ao longo de sua obra, e de diferentes maneiras. A literatura é o campo artístico com o qual Foucault travou um debate de maior fôlego, defrontando-se com os escritos de George Bataille, Gustave Flaubert, Johann Holderlin, Maurice Blanchot, Pierre Klossowski, Sade, Stéphane Mallarmé, entre outros. Segundo Roberto Machado (2000, p. 12), “esse seu interesse pela literatura significou um complemento de suas análises arqueológicas”. Aliás, a única obra foucaultiana dedicada a um personagem específico – no caso, literato – é *Raymond Roussel*, de 1963.

Por outro lado, é também verdade que os escritos de Foucault sobre o domínio das artes visuais, se comparados àqueles sobre a literatura, mostram-se mais esparsos e ainda pouco comentados, especialmente os dedicados à pintura. Bastante conhecida, no entanto, é sua reflexão sobre a obra de Vélasquez que inaugura *As palavras e as coisas*, de 1966, assim como seu ensaio sobre Magritte, de 1968, ou, ainda, sua conferência na Tunísia sobre Manet, de 1971. Porém, menos conhecidos são seus prefácios de catálogos de exposição de artistas, como a do pintor francês Paul Rebeyrolle, em 1973, e a do grego Constantin (Diko) Byzantios, em 1974. Somam-se suas reflexões sobre Paul Klee e Wassily Kandinsky, em *Isto não é um cachimbo*, de 1968; o texto de 1975 para a exposição do pintor-fotógrafo Gérard Fromanger, intitulado *A*

pintura fotogênica, outros dois textos sobre as exposições de Máxime Defert, escritos em 1969 e 1977; por fim, o texto de 1982, intitulado *O pensamento, a emoção*, sobre o fotógrafo Duane Michals (FOUCAULT, 2013b).

Além da literatura, da música e da pintura, Foucault contemplou a produção e a reflexão cinematográficas, a exemplo de sua colaboração para a revista francesa *Cahiers du Cinéma*. Vale lembrar também que o filme de René Allio – *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão* –, realizado em 1976, foi diretamente inspirado no livro homônimo organizado por Foucault.

Do ponto de vista teórico, seriam três as acepções de arte encontradas no pensamento foucaultiano, de acordo com Marta Santos (2011): uma primeira relacionada à *ars erótica*, presente em *História da Sexualidade I*, de 1977, na esteira da qual figuraria a triangulação entre poder, verdade e prazer. Já a segunda, crucial em *Segurança, território, população*, curso ministrado em 1978, remete à análise das formas de governar atuantes entre os séculos XVI e XVII, intituladas *artes de governar*. Nesse uso último e em outros diversos casos, a noção de arte é mobilizada como “*tékhnê* (uma arte, um sistema refletido de práticas relacionado a princípios gerais, a noções e a conceitos)” (FOUCAULT, 2006a, p. 303), podendo ser considerada a maior incidência ao longo de sua obra, com destaque para a arte de falar, a arte de si e as artes da existência.

O termo “estética”, bastante empregado pelo pensador, raramente aparece em seus textos sobre arte, sendo mais recorrente a noção de *estética da existência*, noção fulcral no curso de 1982, *A hermenêutica do sujeito*. Nele, bem como nos outros cursos derradeiros do pensador, o que está em jogo é uma tematização ligada ao âmbito ético por meio da ideia de operar *uma vida como obra de arte*. Trata-se, aqui, da terceira acepção de arte encontrada em Foucault.

As artes visuais estão patentes na tese de doutorado de Foucault, de 1961, que se inicia com a *Nau dos loucos* de Bosch, trazendo ainda referências aos pintores Goya e Brueghel. Outras obras consagradas do autor, como *As palavras e as coisas* (1966), *Vigiar e Punir* (1975), *História da Sexualidade I* (1976), fazem menções esparsas à arte.

No caso de *História da Loucura na Idade Clássica*, Foucault estava interessado na relação entre arte e loucura, especificamente na noção de genialidade associada aos fazeres artísticos e reputada como um tipo de loucura aceita. No entanto, não é visível naquela obra a preocupação com a relação entre discurso e a arte propriamente dita. Já no texto *O “Não” do pai*, de 1962, a problemática posta em marcha está em torno da figura do herói em diálogo com a psicologia, no qual a questão da obra de arte já apontaria para uma abertura: “A obra não retira mais seu único sentido do fato de ser um monumento que figura como uma memória de

pedra através do tempo; [...] ela é ‘gesto’, já que é ela que dá sua eterna verdade aos homens e às suas perecíveis ações” (FOUCAULT, 2014a, p. 190).

Em *As palavras e as coisas*, com a leitura de *Las meninas*, a relação entre palavra e imagem ganha novos contornos. É igualmente importante pontuar que, a partir da remissão à obra do historiador da arte Erwin Panofsky, no texto *As palavras e as imagens*, de 1967, Foucault parece encontrar uma tensão entre discurso e imagem, rendendo reflexões posteriores em *A arqueologia do saber*. Naquela ocasião, Foucault parecia interessado na maneira como Panofsky destituiu o lugar do discurso como espaço sobreposto ao universo das formas e, portanto, das artes plásticas, apontando para as relações que se estabelecem entre palavra e forma, sem, contudo, tornar aquela o fundo interpretativo desta (MURICY, 2012). Em suma, tratava-se de assumir que palavra e imagem se movimentam uma em direção à outra.

Ao tratar de obras de arte mais especificamente, Foucault passa ao largo da ilustração ou da transposição das imagens em palavras. Tal procedimento é evidente no texto para o catálogo da exposição de Maxime Defert. Nele, o pensador faz uma apresentação das pinturas descrevendo os elementos presentes nas obras, mas que “não definem suas relações espaciais e seu lugar respectivo: são antes, os signos de sua incompatibilidade” (FOUCAULT, 2011c, p. 48). Contudo, há controvérsias entre seus comentadores acerca da análise da arte em sua obra. Para Santos (2011, p. 13), Foucault não teria incluído “a literatura e a pintura em sua noção de discurso, pois essas expressões artísticas se configurariam como ‘não-saberes’”. Já para a leitura deleuziana de Foucault (DELEUZE, 2005), a arte deveria ser entendida como uma construção não discursiva oriunda do discurso. Ainda, Machado propõe que a pesquisa sobre arte na obra de Foucault deveria ser tomada à moda das “investigações arqueológicas, que no fundo formam uma grande pesquisa sobre o aparecimento dos saberes do homem na modernidade” (MACHADO, 2000, p. 12).

Há quem entenda que, para Foucault, o discurso não é objeto exclusivo de análise e que, portanto, haveria outras formas não discursivas passíveis de serem cotejadas. Seria inegável, portanto, a importância da visibilidade – aliada à dizibilidade – na obra foucaultiana (SANTOS, 2011; RAJCHMAN, 1987; CATUCCI, 2014).

Segundo Pedro Souza (2014, p. 8), “focada mais como ato de enunciação do que conteúdo enunciado, a obra foucaultiana não seria possível se seu autor não se deixasse tocar pela literatura e as artes”. Para o comentador, a presença das obras de arte e literárias e dos textos consagrados às artes na obra foucaultiana não são mera demonstração de erudição, mas mostras do ensejo de pensar de outro modo. Como já foi dito anteriormente, a irrupção da arte no horizonte foucaultiano não seria jamais ilustrativa, mas um meio de performance do próprio

pensamento, conduzindo-o ao seu avesso. Por isso, o filósofo Stefano Catucci aposta na existência de um pensamento pictural em Foucault, isto é, reflexões “pontuadas de imagens fixas [...], nas quais o movimento da história parece se deter por alguns instantes, tempo suficiente para reconhecer a encenação de uma forma de experiência” (CATUCCI, 2014, p. 127).

Apesar da polêmica em torno do lugar da arte na obra foucaultiana, o próprio pensador assevera que

[...] não se trataria de mostrar que a pintura é uma certa maneira de significar ou de “dizer”, que teria a particularidade de dispensar palavras. Seria preciso mostrar que, em pelo menos uma de suas dimensões, *ela é uma prática discursiva que toma corpo em técnicas e em efeitos*. Assim descrita, a pintura não é uma simples visão que se deveria, em seguida, transcrever na materialidade do espaço. Não é mais um gesto nu cujas significações mudas e indefinidamente vazias deveriam ser liberadas por interpretações ulteriores. É inteiramente atravessada – independentemente dos conhecimentos científicos e dos temas filosóficos – pela positividade de um saber. (FOUCAULT, 1987, p. 220).

Independentemente da querela em torno do tema, a discussão mais frequente na obra do autor, vincando arte e discurso, deu-se no campo da literatura, circunscrevendo-se à década de 1960. É sabido que, do final dessa década em diante, o autor abandona a argumentação que privilegiava a literatura e a arte como *pensamento do fora* – práticas que pudessem conter em si uma potencialidade adversativa do pensamento. Tal deserção deu-se pelo fato de que, analisando as relações entre saber e poder naquela época, tanto a literatura quanto as artes e a política não poderiam ser tratadas como contradiscursos, uma vez que teriam permanecido cativas da economia discursiva dominante no século XIX, deixando de oferecer qualquer poder de transgressão ou resistência.

Entretanto, em *A coragem da verdade*, curso de 1984, Foucault retoma a ideia de uma tarefa a ser conduzida: a investigação em torno dos ecos dos filósofos cínicos na modernidade. Para o pensador, a arte, a partir do século XIX, não mais estabeleceria uma relação de ornamentação ou de imitação em relação à realidade e à cultura, funcionando, assim, como um dispositivo anticultural. Na medida em que passasse pela ordem do desmascaramento cínico, a arte se tornaria, na modernidade, um espaço de irrupção do desnudamento da experiência. Dito de outra maneira, ainda que tivesse adquirido um novo tom, a arte como potência possível teria permanecido latente na obra foucaultiana até seu último curso.

Em um de seus últimos textos – *Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso* –, Foucault (2014b) atribuiu um lugar outro para a arte, em analogia direta com a experiência humana, indagando-se sobre o porquê, em nossa sociedade, de a arte estar relacionada a objetos e restrita ao domínio de artistas ou de peritos: “Mas a vida de todo

indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não?” (FOUCAULT, 2014b, p. 222).

A revisitação dos textos de Foucault até aqui visou tão somente demonstrar os deslocamentos que a noção de arte sofreu ao longo de sua obra, passando de um primeiro momento como potência do fora para, em seus últimos escritos, uma transfiguração existencial, contingenciando-se a experiência artística ao horizonte de uma estética da existência. Nessa direção, não parece ser fortuito o fato de que essa vertente argumentativa última seja a mais patente nas investigações conduzidas no âmbito educacional, visto que se trata de uma aproximação segundo a qual os afazeres artísticos despontariam como um tipo privilegiado de experiência de transformação de si pelas imagens.

A eleição de trabalhar com os arquivos foucaultianos sobre pintura deu-se por entender que, dentro do campo no qual se tem operado – das relações entre arte e educação —, a pintura foi considerada, durante alguns séculos, a expressão genuína das Belas-Artes, e esse pensamento parece ainda ser recorrente nas práticas artísticas no campo educacional, seja por meio de leituras de imagens, releituras, pintura livre etc. Mas a escolha aconteceu, sobretudo, por entender que “a pintura acaba funcionando como um ícone de uma época em que o mundo é concebido enquanto um espaço puro da representação, realizado como tal no espírito humano, através do qual torna-se possível a representação total das coisas” (BRANCO, 2010, p. 52).

Sobre a pintura, em entrevista datada de 1975, Foucault faz uma surpreendente afirmação: “nunca gostei da mesma forma da literatura. Na pintura há a materialidade que me fascina. É uma das raras coisas sobre a qual eu escrevo com prazer e sem me bater com quem quer que seja” (FOUCAULT, 2000b, p. 298).

Figura 2 – Textos de Michel Foucault sobre arte

Linha do Tempo Foucault e as Arte Visuais

Fonte: Linha do tempo produzida pela autora.

A figura acima apresenta os textos da obra de Foucault em torno das artes visuais de acordo com os anos em que foram publicados. É possível afirmar que as menções acerca da arte que o pensador francês faz operariam como uma forma discursiva, uma produção de saber sobre a qual ele se debruça. Um exemplo cabal seria como Foucault identifica a episteme renascentista em *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes, a episteme clássica em *Las Meninas* de Velásquez e a episteme moderna em *Olympia* de Manet (Santos, 2011), como adiante será explicitado.

1.2 Foucault e a pintura

Os textos de Foucault dedicados à pintura são marcados pelo interesse por sua materialidade, como uma forma de visibilidade análoga à dizibilidade de seus enunciados. Embora para Foucault, discurso e imagem tenham, cada um, “*seu modo de ser*” (FOUCAULT, 2006b, p. 83, grifo nosso), vê-se em sua leitura sobre Velásquez que “a pintura figura como um dispositivo para ler as obras de arte e pensar as várias mutações da *episteme* no saber ocidental” (MOTTA, 2013, p. XXVIII).

É como se a pintura instituisse a escrita, dando-lhe ritmo e ambiência, não como representação de sua época, mas como diagrama, tornando-se o chão comum entre espectador-leitor e autor sobre o qual compartilha a experiência de transcorrer um discurso (CATUCCI, 2014) — o que leva Catucci a afirmar que a visão é essencial na obra foucaultiana: seu olhar clínico diagnostica no passado sintomas do presente, e seu olhar estético embaralha regimes discursivos distintos.

Nesse sentido, a pintura tem um lugar privilegiado, pois ao recusar a linguagem acadêmica ou formalista, Foucault aposta numa abertura da linguagem em uma experiência outra, relacionada à passagem do visível para o dizível.³

É possível, assim, compreender o olhar detido para a obra *Las Meninas*, que será o disparador para a trama de Foucault acerca da *episteme* moderna, na introdução de *As palavras e as coisas*. O feito de Velásquez, a partir de uma *laboriosa decomposição*, introduz o problema do homem na representação, que está, ao mesmo tempo, elidido na tela, e é seu objeto principal. Este seria o caso da figura do Rei Filipe IV, sobre a qual Foucault dirá que “de todas as representações que o quadro representa, ele é a única visível; mas ninguém o olha” (FOUCAULT, 1999, p. 7).

A cena pintada, o retrato do casal real — que ao espectador é apresentado através do reflexo no espelho no fundo da tela — é o objeto da pintura; ao mesmo tempo, aquilo que todas as personagens da tela parecem olhar está ausente.

[...] No pensamento clássico, aquele para quem a representação existe, e que nela se representa a si mesma, aí se reconhecendo por imagem ou reflexo, aquele que trama todos os fios entrecruzados da “representação em quadro” —, esse jamais se encontra lá presente. Antes do fim do século XVIII, o *homem* não existia. (FOUCAULT, 1999, p. 424)

³ Sobre isso, é possível verificar em *O nascimento da clínica* como se deu a passagem do visível ao domínio do enunciável em torno da ciência médica.

Velásquez sistematiza, no pensamento foucaultiano, o novo e ambíguo lugar que o ser humano irá ocupar com as ciências humanas: a um só tempo objeto do saber e sujeito que o conhece.

Já em sua leitura sobre Manet, Foucault, nas conferências proferidas na Tunísia, traz à baila o feito do pintor, que inaugura, segundo sua leitura, a possibilidade da existência do Impressionismo, de toda a pintura da modernidade e da arte contemporânea. É como se Velásquez pintasse o surgimento do sujeito, portanto a episteme clássica, e, da mesma maneira, Manet, cuja construção pictórica anteciparia a episteme moderna.

Manet cria as primeiras pinturas de museu, o que quer dizer que depois do *quattrocento* as pinturas operam na lógica do apagamento da tela e na reprodução dos grandes mestres. Em Manet, há a expressão de uma relação estabelecida da pintura com sua especificidade. Segundo Motta (2013, p. XXXIX), “trata-se, assim, de uma ruptura em profundidade mais difícil de situar do que as modificações que tornaram possíveis o impressionismo”.

Até Manet, continua Foucault, a representação ocidental esteve configurada para elidir a superfície da tela. Tratava-se de uma pintura representativa na qual todos os recursos usados — cor, jogo de luz, perspectiva — serviam para manter o aspecto de realidade, ou melhor, manter o apagamento da superfície e de sua materialidade. Manet “fez agir na representação os elementos materiais fundamentais da tela” (FOUCAULT, 2011a, p. 284), eis seu grande feito: a invenção da pintura-objeto ou quadro-objeto.

Foucault ressalta três aspectos da pintura de Manet que reconfigurariam a pintura ocidental: a primeira é a maneira como Manet apresenta o espaço da tela, que do *quattrocento* até ali buscava ser neutro ou escondido — a superfície quadrada ou retangular da tela não estava no jogo da representação. O conjunto de telas analisadas tendo em vista esse aspecto foram *La musique aux Tuileries*, *Le Bal Masqué à L'Opéra*, *L'Exécution de Maximilien*, *Le Port de Bordeaux*, *Argenteuil*, *Dans la Serre*, *La serveuse de Bocks* e *Le Chemin de fer*. Nessas telas, o que há de comum é a enunciação do quadro e seus limites a partir do uso de linhas que convocam o espectador a perceber os limites da tela.

Na segunda análise, Foucault lança o olhar sobre as telas *Le Balcon*, *Olympia*, *Déjeuner sur l'herb* e *Le fifre*. *Olympia* é uma das obras mais reconhecidas de Manet e célebre pela polêmica gerada no Salão de 1865, do qual a obra teve que ser retirada. Em todo o conjunto selecionado, Foucault atenta para o tipo de iluminação que Manet introduz: enquanto a iluminação clássica se ocupou de criar dentro da representação janelas e feixes de iluminação posicionadas dentro da própria pintura, Manet propõe uma iluminação externa, uma luz que está fora da cena, como no caso de *Olympia*, acometida por “uma luz que vem de frente, uma

luz que vem do espaço que se encontra à frente da tela, ou seja, a luz, a fonte luminosa que está indicada” (FOUCAULT, 2011a, p. 276). A luz vem exatamente de onde o espectador está, como se seus olhos a desnudassem. E isso nos leva a última inflexão na representação clássica que Manet faz – o lugar do espectador.

Sobre essa temática, Foucault seleciona o seguinte quadro de Manet – *Un bar aux Folies-Bergère*. Nele, o pintor, ao colocar um espelho no segundo plano da tela que ocupa toda sua extensão, nega a profundidade, característica da construção pictórica clássica e, junto disso, o espelho provoca uma distorção na posição das duas garçonetes do quadro. A primeira, totalmente frontal, e a segunda, muito deslocada, o que seria impossível de ser feito se o pintor tivesse adotado apenas um ponto de vista, ou seja, “para que o reflexo da mulher seja deslocado para a direita, é preciso que o espectador ou o pintor estejam eles também deslocados para a direita” (FOUCAULT, 2011a, p. 281). Há, portanto, um sistema de incompatibilidade nesta obra – o pintor, que estaria em dois lugares diferentes em relação aos seus modelos, instabiliza, assim, nosso lugar de espectador, pois nota-se uma “exclusão, se quiserem, de todo lugar estável e definido onde posicionar o espectador é evidentemente uma das propriedades fundamentais desse quadro, e explica ao mesmo tempo o encantamento e o mal-estar que se experimenta olhando-o” (FOUCAULT, 2011a, p. 283).

Por meio das três operações que utiliza em sua obra, Manet, longe de fugir da representação, pois como Foucault assinala “tudo nele é representacional”, funda a entrada no jogo da representação de seus elementos, o que possibilita que toda arte abstrata surja. A grandeza de seu feito é aproximada, no *Posfácio a Flaubert (A tentação de Santo Antônio)*, do que faz Flaubert na literatura, comprovando o trânsito operatório entre pintura e literatura na obra de Foucault:

Flaubert é para a biblioteca o que Manet é para o museu. Eles escrevem, eles pintam em uma relação fundamental com o que foi pintado, com o que foi escrito – ou melhor, com aquilo que da pintura e da escrita permanece perpetuamente aberto. Sua arte se erige onde se forma o arquivo [...], eles fazem emergir um fato essencial em nossa cultura: cada quadro pertence desde então à grande superfície quadrilátera da pintura; cada obra literária pertence ao murmúrio infinito do escrito. Flaubert e Manet fizeram existir, na própria arte, os livros e as telas. (FOUCAULT, 2006a, p. 82).

Ao mesmo tempo, com Manet, a pintura poderá, e isso é o que se verá ao longo do século XX, ganhar autonomia em relação aos seus próprios meios.

1.2.1 O museu na mirada foucaultiana

O museu e a biblioteca, diz Foucault, no século XVI e XVII, eram fruto de definições pessoais, expressando uma vontade de acumulação de cunho privado, ao passo que, a partir do

século XIX, cuja *grande mania* foi a história, a decisão de tudo guardar e tudo acumular ao longo do tempo era uma premissa.

Em *Outros Espaços*, conferência proferida na Tunísia em 1964 e publicada em 1984, sob o conceito de *heterotopia*, o pensador apresenta o museu, assim como a biblioteca, como “heterotopias próprias à cultura ocidental do século XIX” (2006b, p. 422).

A heterotopia é um conceito foucaultiano, de acordo com Gros (2014, p. 22), apresentado pela primeira vez no prefácio de *As palavras e as coisas*, de maneira absolutamente distante da que se lê na conferência acima citada. Na obra de 1966, a heterotopia configura um fora da literatura. A grosso modo, as utopias seriam irrealizáveis, ao passo que as heterotopias seriam as realizações desses posicionamentos no espaço:

[...] as heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela que constrói as frases — aquela, menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situam-se na linha reta da linguagem, na dimensão fundamental da fábula; as heterotopias (encontradas tão frequentemente em Borges) dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases. (FOUCAULT, 2006b, p. XII).

O conceito de heterotopia também é usado por Marta Santos para afirmar a pintura como uma heterotopia, pois “seria o espelho de uma utopia, mas de algo que pode passar a ter um lugar real, de algo que pode adquirir visibilidade, como a obra de Manet. Coincidência ou não, o próprio espelho de Foliès-Bergere” (SANTOS, 2011, p. 57). Segundo a autora, essa heterotopia pictórica estaria presente na obra de Foucault como captações de um outro pensamento, como cenas da diferença.

Por outro lado, em *Outros espaços*, a heterotopia está mais relacionada à ideia de lugar físico, daí a concepção de museu como heterotopia, no sentido

[...] de tudo acumular, a ideia de constituir uma espécie de arquivo geral, a vontade de encerrar em um lugar todos os tempos, todas as épocas, todas as formas, todos os gostos, a ideia de constituir um lugar de todos os tempos que esteja ele próprio fora do tempo. (FOUCAULT, 2006b, p. 422).

Com o aparecimento da pintura de museu de Manet, surge uma nova organização pictórica de um pensamento visual, no qual os quadros passam a se endereçar a eles próprios e não mais ao mundo.

A partir dessa conjunção de uma heterotopia de tempo, como são para Foucault o museu e a invenção do pensamento pictural (CATUCCI, 2014), vê-se que a constituição de um pensamento visual no interior de sua obra deflagra certa composição visual da modernidade.

Nesse sentido, serão igualmente importantes as leituras de Foucault sobre artistas do século XX – Paul Klee, Wassily Kandinsky e René Magritte. Sobre o último, Foucault, em 1968, escreve o ensaio *Isso não é um cachimbo*, dedicado à leitura da obra homônima, especialmente de sua segunda versão.

Em Magritte, segundo Gros (2014), é possível vislumbrar o projeto foucaultiano de análise da arte se comparada ao papel que a *Enciclopédia Chinesa* desempenha em *As palavras e as coisas* e o cachimbo, em Magritte. Em *As palavras e as coisas*, que Foucault inaugura com Borges e sua *Enciclopédia Chinesa*, encontra-se em funcionamento a armação da problemática da linguagem, e, se quisermos, do próprio sujeito, na medida em que “Borges não comunica, de fato, *outra ordem*, mas traz a *impossibilidade mesmo de uma ordem*” (GROS, 2014, p. 22, *itálico nosso*). A impossibilidade de uma ordem ou até mesmo da própria linguagem é o que vem anunciar *As palavras e as coisas*, da mesma forma que Magritte propõe o desmantelamento do quadro, libertando as imagens dos enunciados.

A *diabrura* que Magritte opera está na construção de um caligrama de tríplice função: “compensar o alfabeto; repetir sem a ajuda da retórica; prender as coisas na armadilha da dupla grafia” (FOUCAULT, 2013a, p. 255). O artista, assim, perturba a relação entre imagem e linguagem, e forja o apagamento do lugar-comum da escrita e da imagem:

[...] desapareção que, do outro lado da fenda, o texto constata tristemente: isto não é um cachimbo. O desenho agora solitário do cachimbo em vão se faz, tanto quanto pode, semelhante a essa forma que designa habitualmente a palavra *cachimbo*; em vão o texto se estende abaixo do desenho com toda a fidelidade cuidadosa de uma legenda em um livro científico: entre eles não pode passar mais do que a formulação do divórcio, o enunciado que contesta ao mesmo tempo o nome do desenho e a referência do texto. (FOUCAULT, 2013a, p. 258)

É como se na *Enciclopédia Chinesa*, de acordo com Gros (2014), as palavras e as coisas não pudessem existir dentro de uma ordem, pois não há ordem possível; e, em Magritte, as palavras e as coisas se deslocassem, saindo do lugar-comum que habitavam, desfazendo-se no espaço branco, sem ter “mais espaço comum, mais lugar onde possam interferir, onde as palavras sejam suscetíveis de receber uma figura, e as imagens de entrar na ordem do léxico” (FOUCAULT, 2013a, p. 254).

Foucault mira com isso o problema da representação que reinou do século XV ao XX, que, por sua vez, imperava na relação entre palavra e imagem, com a primeira regulando a segunda, ou a segunda ilustrando a primeira, ou seja, coadunadas por relações de coordenação

e subordinação. Pois bem, esse princípio foi armado na leitura de *Las meninas*, culminando no surgimento do homem moderno e da Idade da História. No entanto, Foucault enxerga nas operações artísticas de Magritte, Klee e Kandinsky o esfacelamento dessa ordem.

Klee rompe com a hierarquia entre palavras e imagens, criando um campo incerto no qual a sintaxe se justapõe aos elementos visuais. Kandinsky libera o princípio de similitude próprio do sistema de representação, o que significa dizer que em Kandinsky uma imagem não tem que parecer com uma coisa, rompendo assim com a urgência da representação. Ambas as negativas, Foucault encontra também em Magritte, ainda que operem pelas inserções de linguagem, acabam por deslocar os dois princípios – o da similitude e o da coordenação/subordinação.

Apesar da forma quase leviana de tão ligeira, o que se pretendeu com esse enveredar-se pelas veias artísticas de Michel Foucault foi alçar um levantamento de ordem temática sobre o autor e suas considerações sobre arte e colocar em movimento os escritos aqui elencados, adensados pela pesquisa bibliográfica, para compor um quadro temático-teórico da pesquisa em tela.

O mergulho nesse arquivo apontou uma relação muito profícua e, de fato, pouco abordada entre Foucault e a arte, entendendo que há efetivamente um pensamento pictural, como o chama o filósofo Stefano Catucci, que possibilita enxergar que tanto a literatura quanto a pintura compõem material para se repensar a historicidade do pensamento (GROS, 2014), visto que a eleição dos artistas selecionados pelo autor não é gratuita e que, claramente, corrobora os deslocamentos que Foucault busca encontrar nas práticas que formam as epistemes, ou, ainda, a descrição de Foucault acerca do trabalho de Fromanger em *A pintura fotogênica* (1975) – esses artistas criam um “curto-circuito, uma liberação” (FOUCAULT, 2013b, p. 352). Por fim, tratar-se-á, daqui para frente, de colocar em marcha, na companhia de Gros (2014), um pensamento arqueológico como “[...] a descrição de uma *experiência fundamental* da ordem própria de cada época” (GROS, 2014, p. 26) e, junto a ela, operar com a genealogia a fim de tecer uma história sem começos solenes, feita de emergências e proveniências.

1.3 O arquivo como procedimento de pesquisa

Se o arquivo anterior tentou dar cabo a um pensamento sobre a imagem em Foucault compondo uma espécie de panorama temático na obra do pensador, enveredamos, nesse momento, na composição da trama metodológica que costurará a pesquisa, operando tanto por meio de uma perspectiva foucaultiana no trato com as fontes, quanto usando conceitos do

pensador francês para refletir sobre as aparições do arquivo. Trata-se, portanto, de uma composição temático-teórico-metodológica.

Uma primeira premissa de um tipo de filiação foucaultiana residiria no trato com o arquivo, sendo este considerado mais que um gesto reconstitutivo, de cunho historiográfico, pois “não consiste em dizer que as coisas não são bem como são [...], consiste em ver em que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos” (FOUCAULT, 2016a, p. 356).

O arquivo, aqui, difere daquele evocado pela arquivologia como um campo dedicado ao exame dos documentos. Aparentemente, segundo a arquivologia, o arquivo agruparia documentos pessoais e institucionais conectados à ideia de identidades sociais, patrimônio e conservação da memória (AQUINO; VAL, 2018), tentando dar conta do acúmulo de discursos de uma cultura, considerados, por sua vez, porta-vozes do tempo. Ao contrário dessa concepção, residiria a ideia de que o arquivo é feito em níveis, descrições heterogêneas e assimétricas que estão em constante contato com o presente.

Por uma mirada diferente, o arquivo não seria o agrupamento de documentos preservados, sob os quais residiria a verdade do tempo enclausurada por instituições, como se fossem bastiões da história para as futuras gerações. Ao contrário da solenidade do entendimento do arquivo como monumento, residiria o trabalho arquivístico empreendido por Michel Foucault ao longo de sua obra.

Ao invés de prestar continência de legitimidade histórica aos documentos, vê-se o próprio arquivo como um gesto de forja histórica, na medida em que é a partir dele que se recompõe o passado, é e com suas lentes que se inventa o próprio presente.

Para Foucault, o arquivo, longe da sacralização do documento, é tido como

[...] o conjunto de discursos efetivamente pronunciados: e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos. (FOUCAULT, 1987, p. 145).

Assim, o arquivo seria o sistema que dispõe, em cada época e para determinada sociedade, aquilo que pôde ser dito, pensado, guardado. Segundo Judith Revel, a partir do arquivo é possível reconstituir “o conjunto das regras que, num dado momento, definem ao mesmo tempo os limites e as formas da dizibilidade, da conversação, da memória, da reativação e da apropriação” (REVEL, 2005, p. 18-19).

Seriam os princípios elencados por Revel os que guiariam o trabalho com arquivo empreendido por Foucault, para quem operar o arquivo não se tratava de tecer comentários sobre um tema, mas tomá-lo como um monumento sobre ele próprio; uma massa verbal fabricada pelos homens, “[...] a massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas. Em resumo, toda essa massa verbal que foi fabricada pelos homens” (FOUCAULT, 2014c, p. 52).

E nesse ponto coadunam-se as noções de arquivo e de discurso que se pretende pôr em marcha nesta pesquisa. Na concepção foucaultiana, o discurso é “a descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez” (VEYNE, 2011, p. 17). Compreendê-lo possibilitaria encontrar a emergência do acontecimento, despojando-se das generalizações que o banalizam.

É importante, no entanto, pontuar, com Paul Veyne (1982), que o discurso, para Foucault, não pode ser compreendido como uma infraestrutura ou uma ideologia – acepções errôneas, talvez provocadas pelo ceticismo foucaultiano, que visava a uma crítica contundente dos universais. Dessa forma, a arqueologia serviria como o que Veyne chama de um *balanço desmistificador*.

Para compreender o procedimento de análise de discurso de Foucault, é preciso remontar à sua célebre aula inaugural no Collège de France, em 1970. Os comentários, autores e disciplinas são grupos de procedimentos que permitem a limitação e o controle dos discursos. Por isso, nossa escolha em analisar tanto os artigos/autores em periódicos acadêmico-científicos que se situam no interior da aliança entre arte e educação (disciplina) e nos discursos no contexto tanto da Academia Imperial de Belas Artes, quanto da ambiência artística em um Portugal anterior à vinda da Corte Real para o Brasil e, por fim, no contingente marcado pelo volume discursivo publicado ao longo do século XX na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP).

O método foucaultiano de análise de discurso opera a partir de quatro procedimentos fundamentais: inversão; descontinuidade; especificidade; exterioridade. A eles, somam-se quatro noções reguladoras para a análise: acontecimento oposto à ideia de criação; série oposta à unidade; regularidade oposta à originalidade; condição de possibilidade oposta à significação. Em articulação com o foco desta pesquisa, estariam esses princípios e procedimentos assim postos: 1) em um primeiro bloco, de natureza temática, estaria em marcha a análise da circulação dos discursos pedagógicos em torno do ensino da arte a fim de cercar as formas de *exclusão*, da *limitação* e da *apropriação* narrativa em torno da importância da arte nos discursos desde o presente; 2) um bloco arqueogenealógico articulador dos outros três princípios acima

descritos, estudando “a sua formação [discurso], ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular” (FOUCAULT, 1996, p. 65-66).

Em outras palavras, a análise dos objetos desta pesquisa não pode ser alienada da reflexão foucaultiana acerca da crítica e da noção de verdade, ambas de suma importância em sua obra. Para o pensador francês, em relação ao documento e a sua análise, fazer crítica seria

[...] sua tarefa primordial, não interpretá-lo [documento], não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo [...]. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (FOUCAULT, 1987, p. 7-8).

Para Foucault, não se trata, portanto, de julgar ou estabelecer um novo regime discursivo com efeito de verdade sobre determinado objeto, já que buscar como resultado esse tipo de panorama, além de incoerente, seria equivocado.

Tendo em vista o trabalho de análise de arquivo descrito, bem como a noção de que um arquivo não é somente um montante de documentos de uma determinada época, mas, sobretudo, fruto da mão do pesquisador, é tempo de demorar-se na montagem do arquivo desta tese.

Trata-se de um procedimento operacional que ocorre em dois movimentos distintos, concomitantes e complementares. O primeiro movimento diz respeito ao levantamento das fontes temáticas sob a égide de algumas perguntas problematizadoras: como a arte passou a integrar os discursos educacionais? O que conjuga arte e educação? De que maneira essa relação se estabeleceu? Quais foram as condições de possibilidade para que tal aliança se constituísse como um *a priori* insuspeitado?

Esse primeiro gesto arquivístico leva o nome de *arquivamento*. O interesse em reunir fontes acerca do tema nada tem a ver com um exercício de erudição sobre determinado saber e, portanto, não se interessa em recobrir todo o escopo de dado saber, mas farejar o caráter lacunar proporcionado por tal saber, remontando-o em torno de problemas descritos no interior do próprio arquivo.

Tal processo equipara-se, segundo Aquino e Val (2018), à montagem de um quebra-cabeça, que vai desde o manuseio de um amplo conjunto de documentos à classificação dos enunciados ali produzidos. A criação de categorias analíticas advindas do próprio arquivo é o que permite montar um mapa dos discursos do que foi possível ser dito e pensado numa determinada época e local. Nesse ponto, a função do pesquisador opera, “então, como uma bússola que permite destacar alguns pontos cegos enunciativos, traçar relações entre eles,

delinear um *leitmotiv* analítico – o qual, na maior parte das vezes, diferencia-se da temática investigativa inicial, quando considerada de modo autônomo” (AQUINO; VAL, 2018, p. 49).

Após a montagem do arquivo, inicia-se o processo de *arquivização*: a mirada que o pesquisador vai exercer sobre o material; a eleição do crivo de entrada na massa discursiva do arquivo. Esse gesto, continuam Aquino e Val, “assemelhar-se-ia analogicamente à composição de um *thriller* policial, na medida em que as evidências não estão ocultas, embora não sejam imediatamente aparentes às lentes daqueles que as observam” (AQUINO; VAL, 2018, p. 50).

Vale reforçar que o *arquivamento* e a *arquivização* são dois gestos da pesquisa que operam consonante e sincronicamente. Por um lado, há o *arquivamento* de uma série discursiva, procedimento que possibilita definir os regimes de dizibilidade daquele tempo. Por outro, a *arquivização* produz um deslocamento no interior do arquivo, de encontro com os acontecimentos produtores de ressonâncias no presente.

Antes de continuar, é necessário fazer uma ressalva. É sabido que uma empreitada que traz como aporte teórico-metodológico o pensamento foucaultiano está sob pena de entrar no rol dos trabalhos de uma espécie de *foucaultmania* no campo educacional (AQUINO, 2018). Contudo, acredita-se que fazer uso de um pensamento que deponha contra os regimes de verdade, tornando ele próprio um novo regime, seria uma equivocada apreensão da pesquisa foucaultiana. Portanto, o que se pretende engendrar daqui para frente passa ao largo de uma hermenêutica foucaultiana, no sentido de mobilizar conceitos e transpô-los de forma anacrônica às questões atuais. Na contramão de tal empreitada, o que se busca é trazer à baila o diálogo entre fontes de diferentes naturezas e épocas, a fim de evidenciar seriações, relações e aparições da cooptação do discurso sobre a arte pelo campo educacional, demarcando continuidades e regularidades a respeito do que esses discursos, que no presente se apresentam de forma tão familiar e naturalizada, se tornaram.

Desse modo, uma segunda premissa de investigação com o aporte empreendido se encontra na noção de problematização, que, a grosso modo, se interessaria pela suspensão de essencialismos e naturalizações, e, no caso particular desta investigação, pretende-se fazê-lo em torno dos campos da educação e da arte.

A noção de problematização aparecerá na obra de Foucault, especialmente nos últimos cursos, segundo Revel (2005), como um conceito que se diferencia da história das mentalidades e das representações. Por história do pensamento, entende-se o interesse por objetos, regras de ação e modos de relação, na medida em que são problematizados. Em outras palavras, a história do pensamento ocupa-se dos conjuntos de práticas que entram no jogo de verdadeiro e falso em determinado momento histórico. Não se trata de uma reapresentação de determinado problema

ou objeto preexistente, mas, sobretudo, de um gesto investigativo, problematizador (VINCI, 2015).

1.3.1 A educação no campo das problematizações

A problematização é um termo que opera o tipo de gesto inquiridor próprio de uma pesquisa foucaultiana e configuraria a tomada de um certo distanciamento do objeto, colocando em suspensão os *a priori*. Incluir a educação no campo das problematizações, de acordo com Alfredo Veiga-Neto (2004, p. 65), seria entender que o “conjunto de saberes que se reúnem sob a denominação de Pedagogia não é algo natural, algo que esteja aí no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana”.

Assim, assumimos que a educação seja tida como um desses universais inquestionáveis que mantém um estatuto trans-histórico em relação à sua função, ou ainda

[...] quando não se supõe uma existência desde sempre dada – costuma ser composto por uma linha progressiva, crescente. Das duas, uma: ou a educação consistiria em uma dimensão intrínseca à experiência humana, ou a estatura por ela atingida (ou almejada) seria sinal de êxito comparativamente a contextos anteriores, de modo que é preciso dela nunca abdicar, mas sempre expandi-la – seja por meio da escola, seja pelo seu avesso. (VIEIRA, 2016, p. 57).

O campo educacional é tido, portanto, como um princípio regulador dos modos de vida contemporâneos. Ao contrário do que se apregoa como uma suposta crise no campo, vemos nessa prática não só o seu apogeu, como também o seu espraiamento por todas as esferas sociais.

Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou o documento intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Nesse relatório, a comissão vê como um atributo do século por vir uma educação permanente, “encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (UNESCO, 1998, p. 18). Em uma palavra: uma sociedade de aprendizagem diuturna.

A modificação profunda que esse tipo de educação propõe é a ideia de *aprender a aprender*, permitindo

[...] ordenar as diferentes sequências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos, valorizando-os. O que nos libertaria do triste dilema: selecionar, multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão social ou nivelar o ensino, sacrificando a promoção dos talentos. (UNESCO, 1998, p. 21).

A sociedade de aprendizagem, sugerem Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), está atada à ideia de um modo de vida cosmopolita, cuja alcunha é “a inscrição do futuro como

princípio regulador do presente, a noção de projeto (design) como prática de planejamento biográfico e a comunidade como um espaço para ligar normas e valores coletivos à individualidade” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 80).

A demanda por educação permanente estaria se tornando o *leitmotiv* dos modos de vida contemporâneos, na medida em que, por um lado, é tida como uma oportunidade de democratização do conhecimento e, por outro, uma espécie de salvo-conduto individual do tipo empreendedor de si mesmo.

Alguns autores têm se debruçado sobre esse tema, denominando-o de diversas formas: “sociedade pedagógica” – proposta de Jacky Beillerot (1985) –; “sociedade totalmente pedagogizada” – proposta por Basil Bernstein (2003) –; “políticas da aprendizagem ao longo da vida (ALV)” – discutidas por Stephen Ball (2013) –; ou ainda, “sociedade educativa” – de Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2009). De qualquer forma, o que está em jogo para tais autores é a noção de que o processo de aprendizagem se tornou uma atividade interminável, culminando na emergência de um novo personagem social: o *homo pedagogicus* (DEACON; PARKER, 1998).

A sociedade pedagogizada, na qual o aprender torna-se um imperativo, funcionará como pedra de toque de uma espécie de governo de si e dos outros, uma vez que o empreendimento sobre si será permanente, de acordo com Popkewitz, Olsson e Peterson (2009). O que se vê é a emergência de uma nova ontologia da educação e da política como uma *tecnologia de si*. Segundo tais autores, é no cosmopolitismo do Iluminismo que estão as bases para a compreensão da sociedade de aprendizagem:

[...] o cosmopolitismo, contudo, é formado por intermédio de uma articulação em que a razão se relaciona com as noções de agenciamento e progresso, de estabilidade e consenso como princípios de governo da ação e da reflexão. O cosmopolita atual é o indivíduo do agenciamento, da deliberação; ele é tomado, portanto, como um empoderado — aquele que tem voz e é responsável por si mesmo em produzir a inovação nos processos de mudança. Tal noção de agenciamento e de universalidade da razão nos processos de mudança não é apenas algo que aparece simplesmente no presente, mas é, sim, uma construção histórica do eu. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON, 2009, p. 78).

Vale reforçar que, com o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, a distinção entre aprendizagem formal e informal tende a se esfumar, abrindo os ambientes e contextos fechados de educação para eventos simultâneos e autogeridos espalhados para além dos muros da escola.

Para Ball (2013), não se trata de pensar a educação no diapasão de inúmeros discursos do campo educacional – considerando a educação uma espécie de crise a ser combatida –, o que estaria em curso é o testemunho de uma mudança epistemológica: o surgimento do

paradigma pós-moderno de educação, para o qual a subjetividade produzida é flexível e autoempreendedora.

A aprendizagem ao longo da vida será vista como um amplo projeto de recuperação econômica, epistemológica e social visando, ao contrário do que se prega, delimitar as subjetividades. Por meio de palavras de ordem como autodesenvolvimento, competência e habilidade, reunidas em torno do conceito de empregabilidade, o que estará em pauta é, sobretudo, a empregabilidade ao longo da vida, no lugar da busca pela segurança de um emprego para a vida toda. Daí derivam noções tão em voga como autogestão e a gana por uma vida repleta de cenas compartilhadas em redes sociais, por exemplo.

O sujeito educável é incitado a gerenciar sua própria vida em termos empreendedores, tomando-a como uma empresa. Desse modo, a aprendizagem ao longo da vida torna-se uma microtecnologia de poder apoiada em dois discursos distintos: o discurso econômico globalizador, para o qual a competitividade, a inovação e, especialmente, o mérito da autogestão da vida são valores máximos; e o discurso psychologizante presente nas políticas de bem-estar, cujas preocupações voltam-se à maximização das escolhas pessoais de autoaprimoramento.

O indivíduo-aprendiz por toda a vida é flexível e fruto de um conjunto de oportunidades; é um projeto a ser realizado ao longo da vida. Segundo Ball, o que esse contexto produz “é uma falta de profundidade pessoal, um eu não cumulativo, que possa livrar-se do peso da experiência, tendo em vista que a experiência é um obstáculo para a mudança” (BALL, 2013, p. 146).

Para Nikolas Rose (2001), o empreendimento de si mesmo é fruto de uma série de tecnologias, entendidas como um regime estruturado de racionalidades, uma vez que “as tecnologias humanas produzem e enquadram os humanos como certos tipos de seres cuja existência é simultaneamente capacitada e governada por sua organização no interior de um campo tecnológico” (ROSE, 2001, p. 38).

Na trilha desse tipo de governo social estaria a educação amalgamada às diversas tecnologias do *self*. Essas tecnologias, oriundas do discurso psychologizado do século XX, contribuíram para a criação de um senso comum em torno da subjetividade, em um intenso processo de subjetivação da vida coletiva, por meio do qual “seres humanos [...] vieram a se entender como se fossem habitados por um profundo e interno espaço psicológico, que estaria avaliando-os e agindo sobre eles nos termos dessa crença. As pessoas falam de si mesmas numa linguagem psicológica de descrição pessoal” (ROSE, 2008, p. 155).

Como é possível inferir, o campo educacional é inundado por esse tipo de discursos apriorísticos e o mesmo pode ser dito a propósito dos discursos sobre arte naquele campo, que

na sua história tem larga relação com a psicologia desenvolvimentista em torno do desenho da criança, como veremos mais adiante.

No momento, o que se pretendeu foi, tão somente, colocar em suspensão o termo educação e contingenciá-lo, vendo-o funcionar como um regime de veridicção cujo efeito de verdade se encontra completamente espreado pelo tabuleiro social.

A sociedade de aprendizagem angaria um importante aporte para discutir a relação entre arte e educação, pois, sob a alcunha da liberdade, os aprendizes, ou cosmopolitas inacabados, são instados à participação e a encontrar soluções criativas para sua própria vida, de modo que

[...] a criatividade aparece simultaneamente como capacidade antropológica, norma de injunção, *telos* sem fechamento e competência a se aprender [...]. Ser cidadão da sociedade da aprendizagem significa não apenas ser criativo e querer participar, mas, de modo geral, demanda algo mais, uma disposição para investir com vistas a um retorno futuro. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011, p. 130).

Resta saber se os discursos sobre arte no campo educacional operariam como uma das práticas que alicerçam, no interior da educação, os discursos em torno da liberdade, da expressão e da cidadania, sem com isso suspeitar dessas relações.

1.3.2 As práticas artísticas fora do espectro da resistência

Se até o presente momento desta investigação buscou-se encarar os discursos naturalizados com uma atitude suspeita, o mesmo não poderia deixar de ser feito em relação aos discursos artísticos. Isso pois, na companhia da pesquisadora Catarina Martins (2011, p. 21), o intuito final seria “olhar para a educação e ensino das artes no sentido de perceber as grelhas de racionalidade que constituem a possibilidade de as considerarmos hoje como estruturantes e desejáveis na educação das crianças e dos jovens”.

Para tanto, tendo-se em vista o tipo de problematização aqui em voga, a noção de prática adquire contornos muito precisos, podendo ser observada o longo da obra de Michel Foucault não como um conceito metodológico, mas como um foco de análise ao qual se encontra ligado todo um conjunto de ações, saberes e discursividades.

Assim, apesar de usar-se os termos “campo educacional” e “arte” ao longo da investigação em tela, não serão tratados se não pela sua lateralidade, com arquivos que compõem essas duas práticas e, jamais, como termos essencializados, na tentativa de desestabilizar as supostas verdades que consubstanciam tanto a educação como campo de práticas discursivas quanto a arte imbuída de lugares comuns discursivos.

Desse modo, além de operar com o arcabouço metodológico galgado pelo pensador francês Michel Foucault, pretende-se recuperar a noção de prática operacionalizada no

pensamento foucaultiano, imaginando que esta possibilitará, de uma só vez, compreender e descrever o movimento das ações empreendidas na interface entre a arte e a educação no contexto do Brasil, que definem não apenas o que circula nos discursos proferidos em sala de aula, mas também o tipo de visibilidade que ali é colocada em marcha, e por fim, seguir com as surpresas das aparições (FARGE, 2009) advindas do mergulho nos arquivos, na busca por tensionar, na companhia de Agamben, a ideia de que exista na prática artística no contexto educativo - ou fora dele - algo como uma gloriosa, inata e atávica atividade do homem.

As práticas demonstram as formas que nos possibilitariam viver como vivemos em nosso tempo. Elas passam por diversos limiares cientifizantes a fim de operar uma discursividade verdadeira, ou seja, compor um regime de verdade. Esses limiares são de diversas ordens: há o limiar ético – a disciplina dessa prática, o governo de si; o limiar político – as regras de condução dos indivíduos por essa prática –; o limiar estético – formas de ser no mundo –; e o limiar epistemológico – a conjunção dos saberes produzidos por essa prática. Em poucas palavras, “a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto; é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)” (VEYNE, 1982 p. 157). Nesse sentido, é necessário circunscrever a chamada *arte* a um conjunto de práticas de uma determinada época, como um atributo genérico.

O fato é que, de todas as atribuições que recaem sobre as práticas artísticas, a ideia de resistência, talvez, seja uma das mais solicitadas na contemporaneidade. Parece existir na arte a esperança ou o encargo de atualizar o mundo. Gilles Deleuze, em seu texto intitulado *O ato de criação* (1999), assevera que a arte tem uma afinidade muito grande com o ato de resistência. Para o filósofo francês, o limiar entre arte e a luta é muito estreito:

[...] exatamente o que Paul Klee queria dizer quando afirmava: “Pois bem, falta o povo”. O povo falta e ao mesmo tempo não falta. “Falta o povo” quer dizer que essa afinidade fundamental entre a obra de arte e um povo que ainda não existe nunca será clara. Não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe. (DELEUZE, 1999, p. 14).

A relação deleuziana da arte com o futuro remeteria, segundo Rancière, a um paradoxo não distante das proposições de outros autores metafísicos, como mais adiante será tratado. Portanto, o que se pretende, aqui, é colocar também em suspensão os valores essencialmente positivos atrelados às práticas artísticas, cujo risco é mantê-las como um tipo de universal transcendente, que carrega consigo uma potência transformadora *per se*, colocada em oposição ao poder como se não fosse por ele afetado. Não tomar a arte como um bem transcendental requer buscar, de acordo com uma pesquisa de orientação foucaultiana, as emergências e proveniências disso que se chama arte no contexto contemporâneo.

De fato, essa empreitada foi levada a cabo pelo jovem Nietzsche em sua primeira obra, *O Nascimento da Tragédia*. Ainda que a problemática da arte tenha perpassado toda sua obra, é ali que se encontram as proveniências da arte grega. Em Nietzsche, as relações estabelecidas entre arte e verdade são cruciais e configuram-se como um campo de forças no tabuleiro da vida. É sabido que, para o filósofo alemão, a arte tem um papel muito claro de conferir sentido à vida e ser para ela o antídoto. No entanto, para esta pesquisa, interessa menos buscar operar o conceito de arte nietzschiano e mais aportar seu procedimento genealógico.

Em *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche (1992) traça um estudo sobre a arte grega buscando uma genealogia do que, no século XIX, compreendia-se por arte a partir de duas imagens mitológicas gregas – Apolo e Dionísio. O filósofo alemão traz, sob a perspectiva dessas duas *figuras penetrantemente claras*, aquilo que compreenderá como os dois impulsos artísticos da natureza: o *apolíneo*, representando a *bela aparência*; e o *dionisíaco*, que seria a *embriaguez*.

Se, por um lado, Nietzsche propõe uma ruptura radical com os princípios da filosofia estética de sua época, vinculados às categorias do belo e do sublime de Winckelmann e de Kant (SOUZA, 2008, p. 95), por outro, ao buscar a emergência da arte grega desde a remota civilização sob influência da cultura minóica (civilização dominante no Egeu à época), e das invasões aqueias e dóricas, o filósofo parece descrever como o embate cultural propiciou o antagonismo entre as potências artísticas apolíneas e dionisíaca a partir da alternância dos instintos do sonho e do êxtase ao longo da história helenística. Assim, o filósofo alemão subverte as noções transcendentais da arte discutidas pela recém-criada disciplina estética.

Giorgio Agamben, do gesto genealógico de Nietzsche, propõe uma *Arqueologia da obra de arte*, buscando no passado uma via de acesso ao próprio presente. Nesta conferência, o filósofo italiano se questiona a respeito do lugar da arte em nosso tempo, partindo da opacidade e ininteligibilidade que o termo arte adquiriu.

A fim de perscrutar diferentes momentos em que a arte se configurou de maneiras bastante distintas, corroborando a noção de arte como um artefato histórico, Agamben dá três saltos históricos. Sua primeira parada será no sentido aristotélico de arte, para o qual

[...] o artista, como qualquer artesão, está classificado entre os *teknites*, isto é, entre aqueles que, praticando uma técnica, produzem coisas, produzem objetos. No entanto, a sua atividade jamais é tomada como tal, mas é sempre e apenas considerada do ponto de vista da obra produzida. (AGAMBEN, 2013, p. 353).

Desta noção de arte como *tékhne*, decorrem as diversas apropriações do termo, como arte de viver, de governar, de ser, de futebol-arte, entre tantas outras.

Em sua incursão pela visão grega da arte, Agamben percebe que, ali, o conceito de arte difere totalmente da concepção moderna por estar pautado na obra e não no artista. O artista grego não é tão importante quanto sua obra, existindo somente em função dela, o que o caracterizava, para os gregos, como *banausos*, termo que designava pessoa vulgar, porque seu fim existia fora de si mesmo, no objeto que produzia (AGAMBEN, 2013).

O filósofo aponta que, na modernidade, diferente da concepção grega, vê-se surgir a autonomia do artista em relação à obra: “enquanto na Grécia o artista é uma espécie de resíduo embaraçante, um pressuposto da obra, na modernidade a obra é de algum modo um resíduo embaraçante da atividade criativa e do gênio do artista” (AGAMBEN, 2013, p. 356).

Em outro salto arqueológico, o autor traça uma analogia entre a celebração litúrgica e as vanguardas artísticas do início do século XX, sendo estas inspiradas pela primeira – uma conclamação em ato de uma suposta dimensão espiritual do artista, bem como uma performance do ato criador –, transformando-o em um verdadeiro ritual eficaz na sua própria celebração. Tal correlação se presta a refletir sobre a arte chamada contemporânea, cujo esvaziamento encontrou, desde o *ready-made*, esse tipo de celebração litúrgica que ritualiza a si própria.

De fato, seria preciso examinar a armação desse amálgama arte-artista-obra, como cirurgicamente o fazem Agamben e Rancière, com o intuito de examinar a máquina artística que se engendrou desde as pré-vanguardas artísticas – os denominados movimentos impressionista, simbolista, fauvista etc. – para “abandonar também a ideia de que haja alguma coisa como uma suprema atividade artística do homem” (AGAMBEN, 2013, p. 361). Ideia que, de forma bastante sedutora, vemos espalhada nas práticas educativas e sociais, envolta em um discurso salvacionista e puritano, cuja potência residiria na aposta de seu caráter opositor ao poder.

No entanto, seria ingênuo reputar às práticas artísticas contemporâneas tal binômio; ao contrário do que possa parecer, o vinco arte-resistência não é tão recente,

[...] estando presente desde os arroubos do *sturm und drang* até as escaramuças que acompanharam a Revolução Francesa e seus desdobramentos; apoiou as empresas que instituíram o realismo e vibrou na pena de Nietzsche; deu lastro aos naturalistas e tornou-se aguerrida nos primórdios da Revolução Russa, na República de Weimar, na luta anti-franquista e antinazista, alimentando um sem número de integrantes ligados às vanguardas do começo do século XX. Essa resistência acompanhou os temas que se apresentavam, em cada momento, como obstáculos: os ideais clássicos, a moral burguesa, o positivismo, o domínio econômico das elites, o mercado de arte, até atingir, mais recentemente, as estruturas financeiras, pedagógicas e culturais que sustentam o modo capitalista de produção. (MOSTAÇO apud PIMENTEL, 2018, p. 33).

De acordo com Mostaço, identifica-se nessa ideia de resistência uma espécie de ação em face do próprio tempo, que conclama à mudança e se opõe diretamente à ordem

estabelecida, tal como explicita Deleuze no início desta seção. Segundo Pimentel (2018), as práticas artísticas, em embate direto com os discursos de sua própria época, resguardavam uma espécie de essencialidade, já que todo o povo necessitaria desse tipo de oposição ao poder.

Também Jacques Rancière interessou-se por esse tema em uma conferência intitulada *Será que a arte resiste a alguma coisa?*. Antes mesmo de começar sua explanação, Rancière admite que a junção destes termos [arte e resistência] parece fazer muito sentido no mundo da opinião – aquela do clichê do artista rebelde. Por um lado, de fato a materialidade da obra resiste à passagem do tempo, por outro, a ação que a produz resiste à determinação de seu conceito. Supõe-se, portanto, que a partir dessas duas resistências resiste-se concomitantemente ao poder.

Interessa-nos, neste ponto, retomar a ideia do povo que falta presente no excerto de *O ato de criação*, citado no início desta seção, pois é justamente esse duplo vínculo entre arte e resistência que Rancière analisará, haja visto que “a resistência da obra não é o socorro que a arte presta à política. Ela não é a imitação ou antecipação da política pela arte, mas propriamente a identidade de ambas. A arte é política” (RANCIÈRE, 2007, p. 3).

Assim, a noção de resistência parece tornar a arte política, uma vez que é portadora da promessa de um povo por vir: “a arte promete um povo de dois modos contraditórios: por ser arte e por não ser arte. [...] a arte promete em virtude da resistência que a constitui, em razão da sua distância das outras formas da experiência sensível” (RANCIÈRE, 2007, p. 8).

Dessa maneira, o povo livre que clama pela arte seria aquele que não distingue arte, vida e política, e aí reside um paradoxo, pois a resistência da arte prenuncia um povo que anuncia sua abolição, ou seja, seu objetivo é o seu desaparecimento:

[...] ele designa bem a ligação íntima e paradoxal entre uma ideia da arte e uma ideia da política. Há dois séculos que a arte vive da tensão que a faz existir, ao mesmo tempo, em si mesma e além de si mesma e prometer um futuro fadado a permanecer inacabado. O problema não é mandar cada qual para o seu canto, mas de manter a tensão que faz tender, uma para a outra, uma política da arte e uma poética da política que não podem se unir sem se auto-suprimirem. Manter essa tensão, hoje em dia, significa sem dúvida opor-se à confusão ética que tende a se impor em nome da resistência, com o nome de resistência. [...] Para que a resistência da arte não esvaneça no seu contrário, ela deve permanecer a tensão irresolvida entre duas resistências. (RANCIÈRE, 2007, p. 13).

O que Rancière propõe, nessa conferência, é a destituição do binômio arte e resistência, mantendo a tensão entre esses termos dissensuais. Por outras vias, Michel Foucault dedicou parte de sua obra a pensar as relações entre sujeito e poder, passando necessariamente pela problemática da resistência.

Ainda que por uma via distinta da criação de uma teoria ou metodologia do poder, sobretudo a partir de uma pesquisa empírica das relações de poder, o que interessava ao

pensador era “usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida” (FOUCAULT apud BRANCO, 2001, p. 248), de modo que fosse possível analisar o poder na relação entre os antagonismos das estratégias. O pensador francês exemplifica sua investida com uma série de pares opostos, como o poder do homem sobre a mulher, da medicina sobre a população, do psiquiatra sobre a doença mental, para tentar traçar o que teriam em comum. Segundo Foucault, podemos dizer que há três tipos de lutas:

[...] contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Com Foucault, a resistência circunscreve-se aos contornos políticos acima precisados. Não se trata de um esquema dialético, é antes um sistema de coexistência – entre eles há algo como uma atração recíproca. Em uma palavra, a resistência não é exterior ao poder, ao contrário, deriva de dentro dele e tem formas semelhantes. Segundo Revel, essa “reciprocidade indissolúvel não é redutível a um modelo simplista no interior do qual o poder seria inteiramente considerado negativo e as lutas como tentativas de liberação” (REVEL, 2005, p. 76).

Tais lutas têm como objetivo atacar uma forma de poder que subjuga o sujeito; não seria exatamente contra o poder que se rebelariam, mas sobretudo contra os efeitos de poder, como a sujeição, por exemplo. Entretanto, o poder, para Foucault, não será tido como uma entidade supra-histórica, sendo indissociável de quem age e, portanto, de uma história da subjetividade. Em poucas linhas, tratar-se-ia de uma ação sobre uma ação, de forma que não se fala em um poder maciço e difuso. Só existe poder no exercício de uma ação sobre outra, “o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparsa que se apoia sobre estruturas permanentes” (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Isso significa dizer que o poder não se exerce sem que haja liberdade, e, ainda, sem que haja consentimento, articulado em uma relação na qual “‘o outro’ (aquele sobre o qual ela [a relação] se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

É preciso compreender, então, que as práticas artísticas auto-outorgadas como forma de resistência ao poder nada mais são que uma outra face do próprio poder, uma provocação permanente que vai existir na medida em que ele existe. E, mais, enquanto essas práticas se colocarem como um valor maior por antagonismo, o que se afere é uma relação agonística que não detém de um lado ou de outro maior autoridade moral. É dessa forma que o discurso da

resistência serve ao poder. Corroborando essa tese, o que se vê no horizonte são práticas artísticas completamente aliançadas com as instituições culturais, sejam elas públicas ou privadas.

Logo, a fim de endereçar-se ao arquivo temático, foi preciso suspender qualquer naturalidade atribuída ao binômio arte-resistência, pois, parece haver uma espécie de salvacionismo imputado à relação arte e educação, e que muitas vezes aparece ora como palavra de ordem, ora como salvo-conduto intelectual, utilizando a ideia de resistência como um valor irrefutável congregado ao campo educacional. Como veremos no próximo capítulo, essa e outras noções universalizantes da arte configuram um conjunto de discursos que chamaremos de “pastorado artístico-pedagógico”.

1.4 O gesto arqueogenealógico

Se o arquivo é peça basilar para esta pesquisa, considerado *uma brecha no tecido dos dias*, o gesto de endereçamento a ele não poderia ser menos importante. Para tanto, operar-se-á, sincronicamente, no duplo procedimento foucaultiano: por um lado, com uma perspectiva arqueológica, que “entende o discurso enquanto um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 1987, p. 124) e, por outro, a partir do procedimento genealógico foucaultiano, de matriz nietzschiana, cujo interesse volta-se para o encontro de pequenas emergências, destituindo a solenidade das origens e buscando as condições de possibilidade dos seus surgimentos.

Para Foucault (2016b, p. 16), “a arqueologia seria o método próprio de análise das discursividades locais, e a genealogia a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí desprendem”. Trata-se, portanto, de encarar o arquivo como uma descrição do discurso, e sua análise decorre do reconhecimento de que as massas discursivas são positivities de um determinado tempo, e, por isso, denominadas práticas: “a análise arqueológica é a análise da maneira como se constituem os objetos, como os sujeitos se colocam e como os conceitos se formam” (FOUCAULT, 2011, p. 198).

Já a genealogia funciona como um complemento à análise arqueológica, pois possibilita analisar a constituição histórica das práticas, sem, contudo, endereçar a elas uma origem ou um surgimento fixo, fruto de uma verdade essencial e primeira:

Daí, para a genealogia, é indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde elas desempenharam papéis

distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram. (FOUCAULT, 2008a, p. 260).

Portanto, na contramão de uma abordagem que busca desvelar a verdade escondida no pó do giz, escarafunchando os segredos ali escondidos, o trabalho sobre o arquivo ao modo foucaultiano (um gesto arqueológico sob uma mirada genealógica) se constitui na conformação arquivística de fontes assimétricas, heterogêneas, desniveladas – pega-se o discurso majoritário, oficial, mesclando-o às fontes de segunda mão sem dar maior ou menor importância a nenhum deles, visando “descontinuidades e regularidades, sempre com vistas a um endereçamento crítico em relação àquilo que, no presente, aspira algum tipo de naturalização” (AQUINO; VAL, 2018, p. 50).

Desse modo, a arqueologia funcionará como um procedimento de descrição das práticas e a genealogia, de forma complementar, tentará tornar visíveis as condições de possibilidade de determinadas problemáticas – sua proveniência e emergência.

No caso desta tese, a arqueologia se deterá na descrição das práticas que conjugaram arte e educação desde a Academia Imperial de Belas Arte até o presente, ao passo que a genealogia nos permitirá debruçar sobre como determinados atributos são considerados naturais e ou constitutivos da natureza humana, algo bastante presente nos discursos sobre a arte na educação.

Para colocar em marcha tais proposições, apresentamos o material de análise que compõe esta tese:

- a) século XVI ao XIX em Portugal (fontes primárias e teses sobre as tentativas de construção do ensino da arte em Portugal);
- b) século XIX no Brasil (documentos oficiais relativos à implantação da Academia Imperial de Belas Artes, e atas e documentos de cunho pedagógico sobre o projeto educacional e suas reformas);
- c) meados do século XX (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, desde sua primeira edição, em 1944, até 1996);
- d) últimas décadas do XX e início do século XXI (55 periódicos de circulação acadêmica do campo educacional, abarcando o período de 1996 a 2019, nos quais investigou-se os discursos sobre arte e educação).

No que concerne às investigações brasileiras, recorreu-se ao século XIX com vistas à oficialização do ensino da arte, razão pela qual a busca se deu em diferentes níveis: o primeiro, de aproximação temática, em que foi preciso debruçar-se sobre teses, dissertações e artigos sobre a temática; um segundo, de imersão propriamente, no qual foi necessário investigar

documentos e fontes primárias no Arquivo Nacional, na Biblioteca Nacional, na Hemeroteca Digital, na Biblioteca do Museu Nacional de Belas Artes e na Biblioteca de Obras Raras do Museu D. João VI, todos localizados no Rio de Janeiro, além de se valer dos documentos digitalizados no site do Museu D. João VI. A segunda porção do arquivo perscrutado diz respeito à análise de como os discursos sobre arte naquele campo operaram no decorrer do século XX, passados mais de cem anos da institucionalização do seu ensino. A pesquisa foi feita, em um primeiro momento, no site da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, onde se encontra parte das edições digitalizadas, seguida pela digitalização das edições impressas alocadas na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

Por fim, um terceiro tipo de arquivo foi selecionado para compor um panorama do presente, este vai de 1996 (ano da promulgação da obrigatoriedade do ensino de arte como disciplina escolar) até 2019.

Já em Portugal, dentro do Programa Doutorado-Sanduíche no Exterior, financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), foi possível adensar os aspectos que compõem o início das discussões sobre a necessidade da arte no Brasil, do século XVIII, período em que o Brasil ainda era colônia portuguesa, e a partir do início do século XIX, com a vinda da Corte Real para o Rio de Janeiro e sua transformação em metrópole do Império Português no ultramar. Foram consultados, primeiramente, teses, dissertações e artigos sobre a temática e, em seguida, foram investigados documentos oficiais, cartas e biografias de artistas envolvidos com a institucionalização do ensino da arte em Portugal, bem como os discursos que visavam à legitimação das artes naquele país, sendo encontrado um dos mais antigos discursos publicado em língua portuguesa ainda no século XVI.

Consultou-se ainda a Biblioteca da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, a Biblioteca Municipal do Porto, o Repositório temático da Universidade do Porto, a Torre do Tombo – Arquivo Nacional português, e a Biblioteca Nacional de Portugal, esses dois últimos em Lisboa.

No caso das pesquisas em âmbito nacional, especialmente no que diz respeito à busca pelos arquivos primários relativos à Academia Imperial de Belas Artes, é importante frisar que, embora existam alguns fundos dedicados ao tema, muitos deles não estavam alocados corretamente, o que implicou diversas idas e vindas ao Arquivo até que o fundo principal de interesse desta investigação (RIO DE JANEIRO, ARQUIVO NACIONAL, Série Educação – Cultura – Belas-Artes – Bibliotecas – Museus) fosse localizado.

Há ainda, infelizmente, uma grande lacuna acerca da Academia Imperial de Belas Artes. Apesar de parte significativa de seus documentos estar digitalizada e disponível na biblioteca

do Museu D. João VI, a documentação não foi agrupada em níveis de busca ou subarquivos, salvo os casos ditos “encadernados”, os quais se encontram assim separados:

- a) pagamentos a partir de 1900;
- b) correspondências recebidas de 1833 a 1941;
- c) alunos premiados nas sessões gerais – de 1905 a 1934;
- d) posse dos Professores empregados – de 1891 a 1911;
- e) registro material de entrada e saída – de 1919 a 1943;
- f) registro de medalhas, moedas e outros no cofre da ENBA – de 1929 a 1931;
- g) atas (17 pastas de diferentes atas: Congregação, Direção, Técnico-Administrativas, Concursos, Exame Público, Reforma do Estatuto, que vão de 1831 a 1948);
- h) matrículas, frequência e certidões (22 pastas que vão de s/n até 1944);
- i) contratos – de 1874 a 1911;
- j) despesas (de 1869 a 1978), recibos e taxas de exames (1924);
- k) arquitetura – (6 pastas de 1933 a 1939);
- l) livro de títulos, exames e concursos (4 pastas de 1903 a 1970).

Os demais arquivos se encontram na pasta “avulsos”, onde há apenas uma referência numérica, provavelmente usada para ordenação arquivística, mas que não auxilia nas pesquisas. Após algumas tentativas, foi possível receber por e-mail a indexação do arquivo completo, na qual foi possível visualizar a que se referiam às numerações descritas na pasta “avulsos”. Ainda assim, seria preciso um trabalho hercúleo para reorganizar os materiais encontrados, que vão de incontáveis ofícios e minutas a pedidos de matrícula fora do prazo, comprovantes de vacina, recibos, cartas em outras línguas, contas, despesas etc. Apesar de ter sido insistente na busca pela tabela contendo a descrição de cada número presente no arquivo digital do Museu D. João VI, e do fato de ela conter minuciosamente todo o arquivamento que já foi feito, ainda assim, o trabalho com o arquivo foi operado, em grande medida, manualmente. Em outras palavras, toda a massa documental presente no Museu está subsumida apenas à ordem de sua digitalização e a nenhum outro critério de arquivamento. Nesse caso, foi preciso percorrer a totalidade do arquivo de indexação, cujo volume conta com 6222 documentos.

Assim, dadas as dificuldades iniciais e o volume arquivístico, a primeira entrada nesse conjunto de discursos se deu pela mesma busca utilizando os mesmos descritores propostos para o chamado arquivo do presente – os 55 periódicos educacionais das duas últimas décadas, que são: “artista”, que contou com 115 ocorrências; “artístico”, 73 ocorrências; e, por fim, “arte”, que contou com 223 ocorrências. Entretanto, tais descritores se mostraram demasiado amplos para o arquivo em questão, o que não aconteceu no caso do arquivo temático, visto

tratar-se de um conjunto de periódicos do campo educacional. Aqui, o assunto era permeado em sua totalidade pelas temáticas dos descritores. Dessa forma, foi necessário restringir a busca, uma vez que se pretendia perscrutar as práticas e usos do ensino da arte presentes na oficialização do ensino da arte no país.

Para tanto, novos descritores foram tomados, agora relacionados ao âmbito nomeadamente educacional. O primeiro deles foi “educativo”, que contou com apenas 1 ocorrência, insignificante para esta pesquisa. O segundo foi “ensino”, que contou com 185 ocorrências e, por fim, “pedagógico”, que contou com 8 ocorrências. Mas utilizar apenas estes descritores nos pareceu insuficiente para colocar em marcha o que se pretendia: observar como se consolidaram as práticas em torno do ensino da arte.

Dessa forma, optamos também por atravessar o arquivo formado pelos relatórios dos professores, estatutos e regimentos da Academia, além de programas de ensino, buscando ali a descrição das práticas educativas no trato com a arte. O mesmo foi feito em relação ao dificultoso arquivo acondicionado no Arquivo Nacional.

No caso português, a busca deu-se de maneira mais proveitosa, pois em todos os sítios pesquisados havia inventários e repositórios digitais dos arquivos, organizados por multiníveis de busca. Assim, na Biblioteca da Faculdade de Belas Artes do Porto, antiga Academia Portuense de Belas Artes, primeira instituição de ensino da arte em Portugal, foi possível acessar documentos históricos, em formato .pdf pesquisável, divididos por título e duração da série; âmbito e conteúdo; descrição da organização; e localização. Ali, basicamente os arquivos de interesse desta tese foram o inventário geral da Academia Portuense de Belas Artes (1836-1911), onde encontram-se atas, registros de reformas, estatutos etc. e o inventário pessoal docente (1839-2010), onde há cartas e notas dos professores daquela Academia.

Em Lisboa, a investigação se deu no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, especificamente na documentação do Ministério do Reino ao Ministério da Instrução e Belas Artes (1890-1892), e no Conselho Superior de Instrução Pública, e à Direcção Geral da Instrução Pública (1843-1905).

A pesquisa ateu-se ao período que antecedeu a criação da Academia Imperial de Belas Artes, como uma tentativa de mapear e visualizar com mais clareza a ambiência política e diplomática que levou à institucionalização do ensino da arte no Brasil, haja vista esta ter se dado vinte anos antes da criação da Academia de Belas Artes de Portugal.

Portanto, investigou-se alguns personagens dessa história, que serão melhor apresentados mais adiante. Foram encontrados ofícios do Ministério do Reino para o Conde da

Barca, o Marquês de Marialva e o Cavalheiro Brito, que ajudam a compreender o fluxo de informações e interesses até a criação da Academia.

Entretanto, a pesquisa tomou rumos não antevistos e, interessada em investigar a emergência da importância da arte na Corte Portuguesa, foi necessário ampliar o recuo temporal e chegar aos primeiros discursos sobre arte em Portugal, para analisar a relação que se estabelecia com essa prática naquela sociedade. A ideia era entender o que levou Portugal a criar uma Academia Imperial de Belas Artes no Brasil vinte anos antes de o mesmo ser feito em Portugal.

Disso decorreu o arquivo que chamamos de “Discursos de legitimação da importância da arte em Portugal”, fruto da pesquisa sobre a institucionalização da arte no Império português. Essa trama gerou uma camada de arquivo composta por inúmeros discursos de artistas do século XVI ao XIX, cuja intenção era apresentar à realza a relevância da arte para Portugal, entendendo essa movimentação como um conluio que resvalaria na condição de possibilidade da criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816.

Como frisado, nem o objetivo nem o procedimento desta pesquisa têm cunho historiográfico, cuja tentativa seria repor uma possível história linear da arte na educação. Ao contrário, voltamo-nos ao arquivo do presente como sintoma, tal como proposto por Didi-Huberman (2011, p. 329-330):

[...] o sintoma é um acontecimento crítico, uma singularidade, uma intrusão, mas é, ao mesmo tempo, a aplicação prática de uma estrutura significativa, um sistema que o acontecimento tem como função fazer surgir, mas parcialmente, contraditoriamente, de modo que o sentido emerja somente como enigma ou fenômeno-índice, não como um conjunto estável de significados. Por isso, o sintoma está caracterizado por sua intensidade visual [...]. O sintoma é, portanto, uma entidade semiótica de dupla face: entre o lampejo e a dissimulação, entre o acidente e a soberania, entre o acontecimento e a estrutura.

Aquilo que buscamos no presente é a circulação dos discursos sobre arte no campo educacional. Interessados em saber quais são as palavras de ordem do presente, selecionamos periódicos do campo educacional de destaque nas duas últimas décadas, cujo crivo foi a avaliação feita pela plataforma *Qualis* Capes, abrangendo publicações A1, A2 e B1, de 1996 até 2019, totalizando um arco temporal de 24 anos.

O propósito de tal empreitada é, além de traçar um panorama da produção acadêmica que circulou em torno da arte na educação nas últimas décadas, descortinar os discursos acerca da aliança entre os termos, como anteriormente descrito. Para tanto, o conjunto de periódicos analisados foi: *Acta Scientiarum*; *Atos de Pesquisa em Educação*; *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Educação*; *Cadernos de Pesquisa*; *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*;

Cadernos de Pesquisa (UFMA); Comunicações; Currículo sem Fronteiras; Eccos Revista Científica; E-curriculum; Educação (PUCRS); Educação (UFSM); Educação & Realidade; Educação & Sociedade; Educação e Cultura Contemporânea; Educação e Pesquisa; Educação em Foco (UEMG); Educação em Foco (UFJF); Educação em Perspectiva; Educação em Revista; Educação Temática Digital; Educação: Teoria e Prática; Educação (Unisinos); Educar em Revista; Educativa; Em Aberto; Espaço Pedagógico; Horizontes; Imagens da Educação; Inter-Ação; Linguagens, Educação e Sociedade; Linhas Críticas; Perspectiva; Práxis Educacional; Práxis Educativa; Pro-Posições; Quaestio; Reflexão e Ação; Retratos da Escola; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Cocar; Revista da Faced (Atual Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade); Revista da FAEEBA; Revista de Educação Pública; Revista de Educação PUC-Campinas; Revista Educação em Questão; Revista Diálogo Educacional; Revista Eletrônica de Educação; Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação; Revista Tempos e Espaços em Educação; Roteiro; Série-Estudos; Teias.

É preciso sublinhar que a escolha desses periódicos levou em consideração que as publicações acadêmicas estão atreladas, sobretudo mais recentemente, a parâmetros que acabam por contingenciar e eleger crivos avaliativos da circulação dessas ideias, visto que denotam um material oriundo das pesquisas feitas em campo, sejam teses, dissertações, etc. Dito isso, a eleição destes periódicos atende, tão somente, à demanda de agrupar um conjunto significativo de produções acadêmicas que garantisse um espectro consistente de circulação de tais ideias e debates nas diversas instituições e contextos do país. Não se trata, então, de reconhecer nos artigos selecionados nenhuma espécie de garantia de maior ou menor legitimidade científica, talvez subsumida na eleição pelo *Qualis* Capes, sendo este, portanto, apenas um critério de verificação de circulação de ideias.

Uma primeira busca em todos os periódicos assinalados gerou 1446 artigos que versavam sobre arte. Em uma busca mais depurada, buscou-se pelos descritores: artes visuais, artista, artístico/a, chegando a 498 artigos que foram efetivamente analisados, como veremos adiante.

Entre os discursos do presente e aquele passado escarafunchado nos arquivos de Portugal e da Academia Imperial de Belas Artes, adotamos um arquivo intermediário, no qual vemos a junção da função artística no campo educacional propriamente. Trata-se da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, lançada em 1944, e uma das primeiras e mais extensas publicações no campo da educação no país. Nela, foram encontrados 75 artigos dedicados à

arte, entre 1944 e 1996, que supostamente dariam conta de fazer ver os movimentos, as recorrências, as interrupções e seriações sobre arte no campo educacional.

Por fim, vale o friso de que as premissas teórico-metodológicas longamente percorridas nos fazem passar ao largo de uma busca por evidências de uma suposta verdade recôndita naquele passado e suplantada no presente.

Trata-se, daqui para frente, de uma narrativa de fatos encadeados que constituíram, na sua época, certezas – que de resto seguem frágeis móveis do próprio tempo que, na mão do pesquisador, não cessam de nos mostrar como circularam e se disseminaram historicamente. Uma história outra do encontro da arte com a educação.

2. O PASTORADO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO: APROXIMAÇÕES

O presente capítulo apresenta as análises empreendidas na grande massa documental arquivada nos 55 periódicos de destaque no campo educacional, conforme anteriormente descritos. Trata-se de compor um quadro, ainda que esquemático, uma vez que não se ocupa de repor caso a caso as discussões circuladas ao longo dos mais de 400 artigos trabalhados, mas, sobretudo, de observar no interior desses discursos suas regularidades, seriações, rarefações – em outras palavras, tomar os discursos a partir daquilo que desponta, que se reitera ainda que não haja ligação direta entre eles.

O conjunto dos artigos dos periódicos foi capaz de nos direcionar para um tipo de discurso marcado por elementos comuns naquela amostra, o qual chamaremos de “narrativas do pastorado⁴ artístico-pedagógico”.

2.1 Arte na educação: 24 anos de dispersão discursiva

Entre os dias 19 e 28 de abril de 1970 ocorreu em Porto Alegre o I Encontro Nacional de Educação Artística. O evento, promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, reuniu cerca de 800 professores de todo o Brasil. Seu intuito era trocar experiências e afinar os princípios e metodologias de ensino da arte no País. O evento gerou um longo documento publicado no ano seguinte na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) composto por uma série de recomendações sobre a educação artística, cujo preâmbulo consistia em um apanhado de premissas sobre arte, que expressava os substratos que amalgamariam a premência do seu ensino:

[...] considerando que a arte é meio de expressão e comunicação, consequentemente, de individualização e integração; que a arte como forma de conhecimento constitui meio natural da cultura e através dela pode o homem chegar às descobertas de valores e disciplinas essenciais da vida; que ela integra o homem no universo[...] (RBEP, 1971, p. 171).

Tais pressupostos foram reiterados de forma indistinta em 2016, pela então chamada área da arte-educação, diante da eminente retirada da obrigatoriedade do ensino da arte na educação pública brasileira, fruto da Medida Provisória que desobrigava a presença daquela

⁴ A noção de pastorado artístico-pedagógico em uso na presente investigação – na acepção de uma espécie de proselitismo em torno da arte no meio pedagógico – não deriva do conceito geral de governo pastoral cristão formulado por Foucault em 1978, em *Segurança, Território, População*. A despeito de se tratar do mesmo vocábulo e, em última instância, haver correlações possíveis entre a proposição foucaultiana e as narrativas de autolegitimação e de salvação presentes no campo do ensino da arte, não há uma relação de sinonímia entre ambas as noções.

disciplina na reforma do Ensino Médio. Nomeadamente, em 2017, houve uma mudança na redação da MP que parecia buscar apaziguar os ânimos dos arte-educadores, ainda que nos termos de um “componente curricular obrigatório da educação básica”, sem o complemento “nos diversos níveis da educação básica”, como previsto anteriormente na Lei nº 9.394/1996.

Naquela ocasião, Ana Mae Barbosa, principal referência nos estudos sobre arte na educação, saiu em defesa, mais uma vez, da permanência da área, afirmando a importância da arte em nossa vida diária, visto que “estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc.”, sendo o ensino da arte que auxiliaria a “leitura das imagens fixas e móveis da publicidade”, uma vez que a “Arte nos exercita a consciência acerca daquilo que aprendemos através da imagem” (BARBOSA, 2017, p. 9).

Essas duas situações, separadas por mais de quarenta anos, guardam em comum a suposição de um caráter formativo da arte. Além de naturalizar a relação presente no binômio arte-educação, parece apostar em uma concepção de arte como essência universalista. Entretanto, se no I Encontro Nacional de Educação Artística o que parecia estar em jogo era a afirmação de uma suposta aura transcendental da arte, no segundo momento, o que se afirma é que a importância do ensino da arte reside no excesso contemporâneo de imagens. Tais posicionamentos não estariam restritos a esses dois eventos em especial, pelo contrário, fazem parte de uma horda discursiva em torno da arte captada, ao longo dos últimos 24 anos, presente em 55 periódicos acadêmicos do campo educacional, totalizando 498 artigos que, após analisados, poderiam ser agrupados em torno de determinados eixos argumentativos comuns.

Esse arquivo, que chamaremos de temático, foi composto por 55 periódicos do campo educacional percorridos de 1996 – ano em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) que tornava o ensino de arte obrigatório como disciplina curricular e não mais como atividade escolar –, até o ano de 2019, percorrendo, assim, 24 anos de ditos sobre arte no campo educacional.

O primeiro arquivamento gerou 1446 artigos, dentre eles os que se referiam às demais linguagens artísticas (dança, música e teatro), os que se ocupavam de algum estado da arte relativo aos diversos objetos de pesquisa, os que entendiam arte como *tekhné*, ou seja, que usavam a palavra para denotar técnica ou maestria.

Desses artigos, focamos nos que se relacionavam com o campo das artes visuais. Portanto, foram selecionados 498 artigos. Inúmeras leituras puderam ser feitas a partir de alguns movimentos da circulação de ideias no interior do debate do campo educacional.

Uma delas demonstra que a distribuição dos artigos pelos periódicos é bastante desigual. Percebe-se que há desde a ausência do tema em todas as edições de uma revista (em palavras-chave e resumos), como é o caso da *Revista Retratos da Escola*, editada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, até a presença destacada em outros periódicos como o *Pro-posições*, vinculado à Unicamp, com o maior número de publicações sobre arte na educação, seguido pelos periódicos *Reflexão e Ação* e revista *Educação (UFSM)*.

Do ponto de vista da frequência do debate sobre arte no campo educacional, pode-se inferir que começou tímido e oscilou na primeira década do século XXI, mas que se encontra em franca ascensão na última década. Uma possível justificativa para isso poderia ser encontrada junto a Catarina Martins. Segundo a autora, é possível verificar que a investigação promovida pela Unesco, em 2007, para avaliar a presença de programas artísticos na educação de crianças e jovens, em termos mundiais, apontou que as artes são consideradas importantes em quase todos os programas internacionais. Isso nos remete à questão que mobiliza a presente investigação: como o ensino da arte efetivamente adentrou os discursos do campo educacional? Neste primeiro momento, pretende-se mapear a circulação dessas ideias, e, mais adiante, verificar que aquilo que hoje consideramos factual, é fruto de uma construção discursiva em torno do verdadeiro.

Outro dado bastante significativo é a recorrência do debate sobre o tema nos periódicos das diversas regiões do país, sendo que no sudeste e sul a presença do tema foi mais frequente do que nas demais regiões. O mesmo ocorre em relação à autoria dos artigos: não são muitos os autores que têm mais de dois artigos publicados e, na sua grande maioria, publicaram apenas uma única vez, denotando uma espécie de dispersão da temática em todos os periódicos.

Tais dados, de ordem quantitativa, servem tão somente para criar um quadro ilustrativo da circulação das ideias sobre arte no campo educacional, em outras palavras, nos apresentam uma fotografia desfocada do tema.

O que nos interessa, daqui por diante, é a composição de um filme, ou seja, ver em movimento, propriamente, os discursos.

2.2 A circulação sobre arte no campo educacional

O ano era 1996. Em dezembro, houve a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), cuja missão seria atualizar a sua primeira versão, de 1971. Ela regulava a ampliação dos direitos educacionais, a autonomia das redes públicas, das escolas e dos professores, delimitando as atribuições do trabalho docente e, no caso, do ensino da arte, selava a entrada oficial da arte como disciplina obrigatória e não mais como uma atividade curricular.

Nesse mesmo ano, cinco autores escreveram sobre arte na educação nos periódicos do campo educacional, deixando evidente a tímida presença da discussão naquele foro.

Aniceh Farah Neves (1996) acreditava que a prática artística na sala de aula se mantinha fiel ao contexto da Lei nº 5692/71, ou seja, ainda muito pulverizada em produções para datas comemorativas, técnicas e tópicos, o que seria, a seu ver, fruto da falta de entendimento do professor de arte do real significado da arte na escola. Para a autora, o que geraria tal desentendimento seria uma verdadeira falta de identidade, tomando como partida uma história do ensino da arte que remonta aos jesuítas e ao trabalho manual destinado aos escravos, depois à *Missão Francesa* e ao elitismo e, mais tarde, à entrada da arte no currículo da Educação Básica, sem haver nem mesmo licenciaturas para formação de professores. Essa ordenação linear apresentada por Neves será reiterada em diversos artigos do arquivo, configurando, assim, o que podemos chamar de uma historiografia oficial do ensino da arte, sobre a qual, na leitura de Neves, parece recair o peso de uma suposta falta de caracterização do ensino da arte no país.

Além da falta de uma pretendida unidade, eram evidentes os diferentes entendimentos do papel da arte na educação. Para Maria de Lourdes Ornellas, interessava saber se “não haveria uma forma de a arte contribuir mais efetivamente para o processo ensino-aprendizagem” (ORNELLAS, 1996, p. 170). O que estava em jogo era a educação como objetivo a ser atingido pela arte. Assim, a função principal da educação seria “criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir, mas homens que possam ser criativos, inventivos e descobridores” (ORNELLAS, 1996, p. 173).

Já para a pesquisadora Rose Meri Trojan, contrariando a suposição da falta de uma identidade da área, o cerne da discussão remetia à importância da disciplina na escola, discussão esta que, há décadas, teria ocupado os pesquisadores do campo e, segundo seu diagnóstico, o objetivo de tal discussão era “justificar a importância desta disciplina [educação artística] na escola básica” (TROJAN, 1996, p. 87). Todavia, a autora parece pessimista ao afirmar que tais esforços não teriam sido capazes de convencer nem os professores, muito menos o seu alunado, justamente pelo tipo de prática pedagógica desenvolvida: “que importância tem ficar desenhando, fazendo cartões para o dia das mães, ou bandeirinhas para a festa de São João?” (TROJAN, 1996, p. 87). Trojan foi categórica em relação ao seu diagnóstico: a falta de conteúdo da disciplina mantém a impressão de futilidade da educação artística (nomenclatura usada em 1996). Para a autora, isso ocorria porque a pergunta “para que serve a arte” não havia sido até aquele momento suficientemente respondida.

A pergunta parecia persistir naquele ano: “Afinal de contas, para que serve a arte?” (OTHON, 1996, p. 13), a resposta, segundo Sônia Othon, seria padronizada. A arte teria a ver com deleite ou prazer, o que deporia, para a autora, contra a consolidação da arte na educação, pois estaria vinculada a algo supérfluo. Por sua vez, Sônia Othon acreditava que a importância da arte residia justamente no nosso próprio tempo: uma época pós-moderna, cuja fluidez e heterogeneidade teriam dado mais espaço para as manifestações artísticas e, com isso, também para uma proliferação sem precedentes de imagens. De acordo com a autora, estava situada nesse imbróglio pós-moderno a necessidade do ensino da arte, visto que seria fundamental ensinar os alunos a decodificar as imagens do mundo para não serem manipulados, tal como afirmou, em 2017, Ana Mae Barbosa, citada no início deste capítulo. Assim, a máxima seria “olho vivo, olho bem aberto, atento para a visão analítica e crítica, de todas as coisas, sob todos os aspectos” (OTHON, 1996, p. 22).

O caráter crítico e emancipador que o ensino da arte inculcia em si também se demonstrava como uma preocupação basilar na argumentação da importância da arte na educação, proposta por Ornellas (1996), para quem o cerne do ensino de arte estaria na construção de um sujeito consciente, criativo, livre, crítico e emancipado. Nesse mesmo viés, Ricardo Japiassu (1996) asseverava que o ensino artístico – ou alfabetização estética, como o autor preferiu –, quando negado às crianças, contribuiria para uma pedagogia excludente, tendo em vista que a arte, além de um instrumento de transformação social, seria, sobretudo, uma maneira de humanizar a escola.

Nessa mesma seara, e ainda referente às discussões seminais do ensino da arte no momento pós-LDB, o tema formação docente ganha especial destaque entre 1996 e 2000. A ideia de um professor reflexivo (VERÍSSIMO, 1999) que manejaria a arte no seu fazer estaria em oposição a um professor tecnicista. Nesse sentido, haveria um deslocamento do ensino da arte para uma potencialidade que tal prática poderia ofertar aos professores.

Nesses primeiros cinco anos, é notável uma constatação que ressurgiria ao longo das décadas subsequentes, dando a ver que, de fato, a questão não parecia – e não parece – estar equacionada entre os pesquisadores do campo, tal como se pode notar na manifestação, quase duas décadas depois, dos pesquisadores Gislene Germann e Antonio Pereira (2017, p. 433): “o ensino da Arte no Brasil tem assumido, no contexto da história da educação escolar, diferentes concepções no que diz respeito aos seus objetivos, conteúdos, abordagem e metodologias”. Em outras palavras, diante da impossibilidade de uma resposta única, diversas são criadas.

Para Maria Subtil, Egon Sebben e Ademir Rosso (2012, p. 351), “prevalece na escola uma visão reducionista em que a arte aparece mais como estratégia para outras disciplinas e

atividades escolares e meio para disciplinar, do que propriamente como um campo de conhecimento”. Por sua vez, o pesquisador norte-americano Elliot Eisner parece ter uma visão mais otimista da relação entre arte e educação, tomando a primeira como uma possibilidade de atualização da segunda. No artigo intitulado *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*, Eisner (2008) afirmou que, a despeito das tantas incertezas que rondavam a área, seria possível afirmar que “uma concepção de prática enraizada nas artes pode contribuir para o melhoramento dos meios e dos fins da educação” (EISNER, 2008, p. 6). Seria preciso que a educação pudesse ter como seu objetivo a preparação de artistas.

A arte emprestaria várias formas de pensar à educação: a primeira diz respeito à ausência de regras, o que encorajaria “estudantes e professores a serem flexivelmente propositados” (EISNER, 2008, p. 16); outra forma se refere à flexibilidade própria do fazer artístico; e, por fim, o reconhecimento da unidade de forma e conteúdo, o que requer “que se pense dentro das restrições e das posses do meio que se escolhe e, elas enfatizam a importância das satisfações estéticas como motivos de trabalho” (EISNER, 2008, p. 16).

Não obstante, a coligação entre arte e educação era atravessada por tensões e contradições, e isso certamente porque “a arte se naturaliza e é metabolizada no emaranhado de vivências e experiências, inclusive escolares” (SUBTIL; SEBBEN; ROSSO, 2012, p. 351). Não muito diferente disso, Barbosa (2009, p. 7) asseverou que “a arte-educação é epistemologia da arte, e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola”.

Para compreender detidamente de que forma a arte era metabolizada no interior da educação, Subtil, Sebben e Rosso (2012) entrevistaram professores generalistas de Ensino Fundamental I e licenciandos em arte no que se refere às suas *representações sociais da arte*, depreendendo o seguinte quadro a respeito de como a função da arte era compreendida por esses profissionais:

- 1) arte como fruição do belo pelo aporte dos sentidos e pelo exercício da sensibilidade;
- 2) arte como pretexto, como meio para o desenvolvimento, para socialização, para a aprendizagem da criança – ideias prioritariamente veiculadas pelos professores;
- 3) arte como conhecimento artístico, relacionada à sociedade e vivenciada no cotidiano, com potencial de crítica à totalidade social. (SUBTIL, SEBEN, ROSSO, 2012, p. 357).

Já a pesquisadora Maura Penna (1999, p. 57) havia diagnosticado, 13 anos antes, como as principais práticas do ensino da arte na virada do século, embora não digam respeito às funções da arte como apresentadas por Subtil, Sebben e Rosso (2012), podem servir de suporte para as primeiras: “(1) enfoque técnico-profissionalizante; (2) arte na escola tendo em vista a formação plena do indivíduo; (3) resgate dos conteúdos da linguagem”.

De uma forma ou de outra, as categorias de ambas as autoras supracitadas parecem se entrelaçar e sugerem uma possibilidade de investigação acerca dessas relações.

Uma das *representações sociais da arte* mais difundidas, de acordo com o estudo acima mencionado, seria a sua relação com o belo e com a formação integral do indivíduo. Seria “admissível educar sem considerar a dimensão estética? Qual é a contribuição da educação estética ao campo educacional?” (ORMEZZANO, 2007, p. 7). A respeito da dita educação estética, o pesquisador Celso Vitelli parece preocupado com o contorno que, nos tempos atuais, a relação entre estética e educação vem tomando: “parece que estes adolescentes (e não só eles, as crianças também vêm encarando o processo de trabalho em arte desta forma) já entram em aula com o olhar contemporâneo de quem não tem muito tempo ‘a perder’” (VITELLI, 2009, p. 8). Contudo, parece haver certo consenso nos arquivos mobilizados sobre o que efetivamente seria a educação estética.

Para Graciela Ormezzano, (2007, p. 16), a educação estética seria “um processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepetível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes”. Nesse mesmo sentido, para Verussi Amorim e Maria Eugênia Castanho, a educação estética seria algo da ordem da ética, “preocupada com o transbordamento do indivíduo para fora de si em direção ao outro, individual ou coletivo, ressentir-se de modo exponencial num ambiente social que elide a compaixão” (AMORIM; CASTANHO, 2007, s.p).

Nota-se que nesses 24 anos de dispersão discursiva no campo educacional, seja nos primeiros anos de publicações perscrutadas, seja mais recentemente, uma tônica se mantém: a necessidade de caracterização e qualificação do discurso sobre a importância da arte para a educação.

Iremos, adiante, pegar os principais fios que compõem esse novelo de discursos, os quais chamamos de “discursos de legitimação da arte na educação”.

2.2.1 Discursos de legitimação da arte na educação nos 55 periódicos

Uma primeira verificação que se faz no arquivo sobre ensino de arte no campo educacional torna evidente que, nos discursos acima, é possível reconhecer que, na dispersão discursiva atestada durante as duas décadas e meia focalizadas, uma tônica se repete de variadas maneiras: a necessidade de caracterização e qualificação da arte na educação.

No entanto, isso não parece estar vinculado a esse conjunto de arquivo que fora selecionado. Ana Mae Barbosa, em um dos seus primeiros artigos publicados na *Revista*

Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1973, afirmou que “a situação do ensino de artes visuais no país era caótica” (BARBOSA, 1973, p. 578). Dois anos depois, em 1975, em seu primeiro livro, intitulado *Teoria e prática da educação artística*, a autora considerava compreensível que os estudos da área da arte na educação insistissem em provar a importância da arte, visto os preconceitos que existiam contra ela.

Para o pesquisador porto-riquenho Gaztambide-Fernandez, “a literatura acadêmica sobre o ensino de arte é preenchida principalmente por argumentos de defesa” (2013, p. 212, tradução minha). O autor tipifica os tipos de argumento em torno da arte no campo educacional, no caso, em relação à literatura norte-americana, em duas vertentes: a abordagem essencialista ou intrínseca, para a qual a arte se justificaria nela mesma, em que o valor da experiência seria primordial; e uma segunda vertente em que haveria uma abordagem instrumental, para a qual a arte estaria a serviço de algum outro propósito, com base em uma suposição de seus possíveis efeitos sobre, por exemplo, transformações sociais, rendimento escolares etc.

Qualquer uma das vertentes, segundo o autor, reputariam à arte uma capacidade de influenciar positivamente qualquer resultado educacional, fosse por meio da transformação individual via experiência estética, fosse por uma operação na consciência do sujeito: “as abordagens instrumentistas afirmam que a injeção das artes pode melhorar o desempenho acadêmico; argumentos intrínsecos afirmam que a presença das artes aprimora as experiências e percepções individuais do mundo” (GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, 2013, p. 212).

Apesar de Gaztambide-Fernandez ter analisado o contexto da literatura norte-americana sobre o assunto, acreditamos que essa reflexão possa ser transposta para o cenário brasileiro, em particular, dada a recorrência desse tipo de afirmação no interior do arquivo temático. Mas também porque parte da literatura da área é tributária das discussões norte-americanas, tendo como porta de entrada o Disciplined Based Arte Education (DBAE) e também as apropriações deweyanas no debate sobre arte no campo educacional – ambos introduzidos por Ana Mae Barbosa na década de 1990.

De uma forma ou de outra, tais discursos, para Gaztambide-Fernandez, operariam a partir de uma “retórica de efeitos”: a de que as artes se “refinam, cultivam, transformam, aprimoram, impactam ou mesmo ensinam, o que importa é que elas fazem” (GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, 2013, p. 213). Independentemente dos meios e do tipo de efeito, para qualquer um desses discursos é inegável que as artes produzem determinados efeitos. Essas duas formas, uma substancialista, constrói a ideia de que a arte é uma coisa em si mesma, funcionando como um elixir aplicado na educação; já a outra, mais causal, busca medir cientificamente os efeitos

do encontro com as artes, coibindo uma discussão que problematizasse as próprias concepções de arte nas quais se ancoram (HONORATO, 2018).

Para Gaztambide-Fernandez (2013, p. 222), “dizer que as artes não fazem nada é dizer que não há nada de intrínseco em algo chamado ‘as artes’”, assim, esse conceito amplo, ao qual geralmente se referem os discursos sobre arte na educação, outorga um poder mágico à essa suposta arte, mas que, para o autor, traria também uma armadilha conceitual:

[...] primeiro, reivindicações sobre a capacidade das artes de fazer qualquer coisa, seja transformar consciência, inspirar beleza ou elevar os resultados dos testes, são simplesmente impossíveis de substanciar sem impor a definição de alguém sobre o que constitui as artes e quais experiências elas (deveriam) produzir. Segundo, a decisão de definir o processo com base no resultado desejado suscita a pergunta. Se alguém define as artes a priori como envolvendo certos “hábitos mentais” e “processos criativos”, por exemplo, então conclui que injetar artes nas salas de aula torna os alunos melhores pensadores ou mais criativos é uma falácia tautológica, porque as conclusões são predefinidas pelas suposições. Terceiro, porque o objetivo da defesa de direitos exige uma concepção idealizada do que constitui as artes, discursivamente aplaina qualquer complexidade de nossa compreensão dessas experiências e afasta qualquer pessoa cujas experiências não correspondam às expectativas. (GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, 2013, p. 219).

Para o pensador costa-riquenho, o conceito de arte deveria ser tomado como um “constructo discursivo”, próprio de um contexto sociocultural particular, ou seja, não seria a arte um elixir para todos os contextos. O autor relembra, inclusive, que essa crença humanista no caráter supostamente transformador da arte é, com frequência, parte de processos de exclusão social.

Também nessa esteira inquiridora, Jacques Rancière ajuda a reposicionar o olhar sobre esta temática quando afirma: “As práticas artísticas não são uma exceção quando comparadas com outras práticas. Elas representam e reconfiguram a partilha destas atividades” (RANCIÈRE, 2005, p. 53). Recordemos também Agamben, em sua *Arqueologia da obra de arte*, cujo objetivo era refletir sobre as práticas artísticas, fora do contexto educacional, mas sobretudo acerca do como se chegou à noção de uma atividade sublime do homem, ideia que se espalha no discurso educacional como uma das narrativas de salvação em torno do gênio.

Tais discursos de autolegitimação da importância da arte na educação, além de endógenos, se apoiam em “alegações de universalidade desse conceito [que] são sempre a-históricas, pois ignoram a história muito específica (e bastante curta) das concepções eurocêntricas do que é considerado artístico” (GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, 2013, p. 224).

Sendo as narrativas históricas vinculadas às tradições e cânones eurocêntricos, muitas das crenças embutidas nos discursos sobre arte no campo educacional são fruto desses dois tipos de discurso perscrutados por Gaztambide-Fernandez. No caso da empiria do arquivo

analisado, consubstanciam-se naquilo que chamaremos de “narrativas do pastorado artístico-pedagógico”.

2.2.2 Narrativas do pastorado artístico-pedagógico no campo educacional

Como foi mencionado no primeiro capítulo, o discurso educacional próprio da sociedade da aprendizagem se constitui por narrativas em torno da liberdade, autonomia e emancipação. O que veremos a seguir é de que maneira o ensino da arte opera por meio de tais palavras de ordem do presente.

No campo educacional brasileiro, tais discursos tiveram a sua emergência no final da década de 1970 de uma maneira acentuada. Para a pesquisadora Maria Manuela Garcia (2001; 2002), eles compõem um tipo de pedagogia pastoral cujo foco estaria na problematização das relações sociais a partir de preceitos morais de como a ordem social deve e deveria ser, de acordo com um posicionamento emancipatório e crítico. A tarefa do discurso do pastorado crítico seria a de produzir

[...] sujeitos de consciência e do “bem” agir (de modo crítico e emancipado). Em nome dessa função pastoral, esclarecedora, humanizadora e salvadora, essas pedagogias instituem para os docentes a moral de um asceta aliada a convicções políticas profundas. (GARCIA, 2002, p. 55).

Tal influência teria igualmente se espalhado pelo campo do ensino da arte, como notar-se-á mais adiante.

O conceito de poder pastoral foi detalhado por Foucault, em *Segurança, território, população* (1978), como uma técnica de governo dos homens, estritamente vinculado ao avanço do cristianismo, conceituando-o como aquele que visava todos e cada um – *omnes et singulation*. A tática do pastorado seria a de que o pastor conduziria seu rebanho ao mesmo tempo que lhe dirigiria o governo de suas almas. O pastor, ainda na companhia de Foucault, exerceria tal poder à base de um amor mártir e cristão – para o pastor, a abnegação e a renúncia seriam tidas como virtudes, tal como, de acordo com Maria Manuela Garcia, se portariam os professores do chamado pastorado crítico em relação, por exemplo, à superação das suas péssimas condições de trabalho.

Na obra de Nietzsche também podemos encontrar a noção de pastorado. Em *Genealogia da moral*, obra cara a Foucault, especialmente pelo procedimento genealógico, o filósofo afirma:

[...] o sacerdote ascético é a encarnação do desejo de ser outro, de ser-estar em outro lugar, é o mais alto grau desse desejo, sua verdadeira febre e paixão: mas precisamente

o poder do seu desejo é o grilhão que o prende aqui; precisamente por isso ele se torna o instrumento que deve trabalhar para a criação de condições mais propícias para o ser-aqui e o ser-homem – precisamente com este poder ele mantém apegado à vida todo o rebanho de malogrados, desgraçados, frustrados, deformados, sofrendores de toda espécie, ao colocar-se instintivamente à sua frente como pastor. (NIETZSCHE, 1998, p. 109).

Nietzsche chama atenção para a função pastoral existente no sacerdote ascético, em outras palavras, aponta para o desejo de guiar o outro, como um pastor arrebanha suas ovelhas. Esse desejo, para Garcia, moveria intensamente os discursos pedagógicos do presente, nos quais o que parece estar em jogo é a tutela do outro, seja da diferença, da pobreza, ou dos dominados, baseada numa crença de que se deve “falar em nome de”.

Dessa forma, podemos inserir o pastorado crítico no seio das estratégias hodiernas psicopedagogizantes que colonizam os modos de vida, normalizando-os no diapasão da governamentalidade, solicitando diuturnamente que os alunos analisem suas próprias condutas, reflitam, responsabilizando-os pelas escolhas que fazem em tempo integral. Daí, o foco nas vivências, experiências, narrativas de vida, etc.

Nesse sentido, as práticas artísticas, como parte do tabuleiro social, parecem se inserir no discurso educacional via agenda salvacionista. Pelo que foi possível perceber, dentre os artigos analisados, saltava aos olhos a autolegitimação da arte no campo educacional, por diferentes vieses.

Não se trata, portanto, de afirmar que haja um discurso uníssono em torno da arte no campo educacional que nos levaria à conclusão de que há uma espécie de insistência temática, uma vez que, no geral, os artigos trazem a autolegitimação como um ponto de partida ou de chegada, entremeados por relatos de pesquisa, ensaios sobre infância, formação de professores de arte ou de outras disciplinas, museus, cultura visual, ensino de arte, conceitos sobre desenvolvimento cognitivo, desenho infantil, arte como instrumento de emancipação social, ou então, ferramenta de interdisciplinaridade etc.

Passando ao largo da profusão discursiva que invade o arquivo e, seguindo o lastro foucaultiano, foi necessário precisar um crivo de entrada no arquivo temático. Durante a investigação, foi possível rastrear uma gama de discursos de legitimação do ensino de arte que, observados os diferentes contextos históricos, muito se assemelhavam às narrativas abrigadas sob o que, aqui, denominamos “pastorado artístico-pedagógico” presentes nos discursos perscrutados nos 55 periódicos do campo educacional.

Está claro que as narrativas do pastorado artístico-pedagógico elencadas fazem parte dos discursos de legitimação da importância da arte na educação, pois esses discursos são

sustentados por elas. Assim, procurou-se percorrer alguns dos fios dessas narrativas, a fim de tornar visível, no sentido genealógico, que aquilo que é considerado no presente como algo natural é fruto de construções discursivas travadas ao longo do tempo.

2.2.3 Criatividade: palavra de ordem no ensino da arte

Do ponto de vista da historiografia do ensino da arte no Brasil, Ana Mae Barbosa (2002) propõe uma virada paradigmática que supostamente superaria o ensino modernista calcado na livre-expressão – sendo a criatividade seu ponto nevrálgico – em direção ao que se denomina ensino de arte pós-modernista, derivado de uma concepção de arte como conhecimento, sustentada por conteúdos e saberes, afastando-se, em tese, de noções como expressão e criatividade.

O ensino pós-modernista (IAVELBERG, 2017) estaria vinculado a uma espécie de normatização dos saberes no campo da arte-educação, situando-se como uma forma de superação ou melhoramento das apreensões anteriores. No entanto, apesar de pensado de forma linear e desenvolvimentista – em que o ensino pós-moderno se apresentaria como uma etapa de superação ou melhoramento do anterior – o ensino da arte pós-moderno parece manter na criatividade também um dos seus pilares.

Ainda que, no arquivo analisado no presente estudo, as pesquisas sobre a criatividade no ensino das artes visuais tenham efetivamente sido mais frequentes entre 1996 e o início dos anos 2000, especialmente as calcadas na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, a ideia de que a criatividade seria uma aptidão necessária para a educação aparece de diferentes maneiras em boa parte das narrativas, apontando não para um refreamento das noções de criatividade e expressão (tipificadas como atributos do ensino moderno de arte) em oposição ao conhecimento e ao conteúdo prometidos pelo ensino pós-modernista, mas, ao contrário, demonstrando uma nova roupagem.

A partir de entrevistas feitas em 1983 com mais de 2.500 professores, Ana Mae Barbosa (1989, p. 10-11) afirmava que “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”. Três décadas e meia depois, em 2018, uma pesquisa articulando literatura e artes visuais, realizada com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, revelou os seguintes resultados: “que um trabalho que relacione, na escola, a literatura para a infância e as expressões artísticas proporciona às crianças o prazer e o gosto pela leitura; estimula a imaginação e a criatividade [...]” (FRANCO,

BALÇA, 2018, p. 77). Também na Educação Infantil, a criatividade aparece como decorrência direta de uma educação artística.

Muito embora em diversos textos seja frisada a diferença entre arte e criatividade, sendo a segunda independente da primeira, o mesmo não parece se confirmar em relação às afirmações que relacionam os dois termos. Tendo em vista que “não se trata de qualquer estética ou criatividade, mas de uma estética que se movimenta na direção da beleza” (ARIOSI, 2014, p. 138), a ideia de criatividade coloca-se imediatamente a reboque da ideia de arte.

Inúmeros artigos versam, ainda que de maneira lateral ou apenas como uma suposição natural, sobre criatividade. O termo aparece em 219 artigos, mais da metade dos que estão disponíveis *online*. Isso demonstra uma crença insuspeitada no valor da criatividade no ensino da arte, a despeito de um ensino concebido como conhecimento.

Tal recorrência, entretanto, não é fortuita. Criatividade é a palavra de ordem no ensino da arte e, se no conhecido ensino modernista – *laissez faire*, que imperou durante décadas na história do ensino da arte no Brasil – a criatividade se relacionava com uma ausência de intervenção e triunfo da infância espontânea, no mundo hodierno, ela é direcionada, partindo de um projeto neoliberal de educação sob a consigna da economia criativa. Isso fica evidente no *Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI* elaborado pela Unesco (2006, p. 1):

Todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. Estudos¹ mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção. Além disso, a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem.

Todavia, pelo que se pode verificar, o conceito de criatividade que circula nos discursos tem diferentes tons. Teresa Eça (2010), em seu artigo, busca qualificar a ideia de criatividade que usa – o que não é a premissa da maioria dos artigos analisados. Segundo a autora, a criatividade seria uma capacidade humana comum de inventar coisas novas. Porém, não é valorizada na escola, talvez por envolver, segundo Eça, um determinado grau de incerteza, atributo diametralmente oposto ao que se propõem os currículos escolares.

Vemos, contudo, que se a criatividade era combatida por um ensino em proveito de um saber da arte (consubstanciado em conteúdo), no século XXI ela é enaltecida e parece encontrar, na via do discurso da arte no campo educacional, seu trunfo, visto que sua importância não mais

se restringiria à subjetivação de uma expressão genuína da infância (tema que iremos tratar adiante), mas, nesse momento, residiria “na construção de um futuro sustentável porque promove criatividade, inovação e pensamento crítico, capacidades fundamentais para uma cultura emancipadora, de igualdade e responsabilidade social” (EÇA, 2010, p. 13).

É possível notar um tipo de deslocamento nessa forma de construção discursiva, que parece querer enfraquecer a noção de criatividade como uma faculdade inata a ser desenvolvida pela criança em nome de sua *genuína expressão*, como se usava dizer até fins da década de 1980 – conforme veremos, especialmente, nos discursos presentes na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* a serem abordados adiante. No entanto, trata-se de uma reinscrição da própria noção de gênio, que, contraditoriamente, parece ser refutada no discurso contemporâneo neoliberal, já que concerne a um tipo singular de existência não acessível a todos e qualquer um.

A noção de gênio é, assim, estratégica para a compreensão de como determinadas palavras de ordem – nesse caso, em torno da noção de criatividade – aderem aos discursos do campo educacional e, sobretudo, do ensino da arte.

De acordo com Catarina Martins (2011), a junção entre gênio e criatividade deu-se no século XVIII, acoplando criação artística ao mito romântico do artista como gênio incompreendido. Segundo a autora, é em 1720 que surge um dos primeiros textos sobre genialidade, chamado *Of Genius*, de autoria desconhecida, centrando-se na diferenciação entre pessoas comuns e outras dotadas de genialidade.

Ao que parece, no discurso neoliberal não há interesse em singularizar uns em detrimento de outros; todos seriam capazes de empreender criativamente suas vidas. Nesse caso, a noção de genialidade torna-se pasteurizada, residindo na ação de cada um sobre si mesmo. A fim de verificar como a noção de criatividade se reatualiza nos discursos imediatamente colados ao presente, isolamos os artigos mais próximos temporalmente que se apoiaram em tal noção (entre 2015-2019).

Pillotto e Voigt (2016), em um estudo sobre a avaliação em artes em face das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), analisaram que, dentre os critérios de avaliação dos professores de arte pesquisados, a criatividade era um dos quesitos inferidos nas produções dos estudantes. No entanto, não seria apenas no Ensino Básico que a criatividade parece ser tomada como critério de avaliação. Uma pesquisa realizada em 2017, acerca dos cursos de licenciatura em artes visuais, em Santa Catarina, apontou que os professores universitários em diversas disciplinas, como fotografia, arte e tecnologia, previam a criatividade como medida avaliativa (BATTISTI et al, 2017). O mesmo seria verdadeiro, para

Maria Flávia Silveira Barbosa (2017), em uma pesquisa feita com estudantes de graduação, na qual a criatividade figurava entre as principais funções da arte na vida das pessoas.

Ampliando ainda mais o escopo dessa crença, seria possível afirmar que ela se incorpora não apenas nos discursos vinculados às práticas artísticas no campo educacional, mas se espalha por outras áreas do conhecimento, como aponta a pesquisa sobre o conceito de arte realizada por Mendonça e Brazão, em 2019, com estudantes da pós-graduação em Educação Física de dois cursos profissionalizantes em Portugal. A pesquisa afirmou que a criatividade estaria intrinsecamente ligada às representações artísticas daqueles estudantes, sendo solicitada como uma capacidade que, articulada à inovação, seria responsável por uma educação integral do indivíduo.

Não é raro, em outros casos, que a criatividade assuma a roupagem de um suposto potencial humano capaz de “promover a formação de sujeitos sensíveis, criativos e devidamente preparados para vivenciar experiências estéticas humanizadoras” (LIMA, 2017, p. 55), algo que é apresentado como uma essência do ensino da arte “[...] na educação básica, [...] o sentido maior da Educação Artística e da própria Educação” (LIMA, 2017, p. 40).

Seja pela ideia de deflagração do potencial humano, seja pela própria ideia de criatividade *per se*, os artigos analisados parecem ter em comum a crença de que a “atividade criativa é ‘inerente’ ao ser, por apresentar múltiplas combinações entre diversas áreas de conhecimento, bem como emoções e ideias de cada indivíduo” (LAMPERT, 2017, p. 93).

Assim, o potencial criativo da arte opera uma espécie de transformação sobre nós mesmos, a partir do qual “nos reinventamos todos os dias, voltamos para os diferentes lugares onde habitamos” (VICTORIO FILHO et al. 2019, p. 11). Nesse sentido, parece residir aí uma das funções do ensino da arte na atualidade: o desenvolvimento desse potencial, cujo objetivo, segundo Cardoso Junior e Candau (2018), seria borrar os limites entre arte e vida.

Entre os supostos percalços à criatividade apontados nos textos analisados, certamente um deles é que, diante da criação de uma Base Nacional Comum Curricular – cujo intuito, segundo o Ministério da Educação, seria, além de nortear os sistemas de educação básica brasileiros, estabelecer conhecimentos, competências e habilidades para todos os estudantes do Brasil –, o professor de arte não teria naquele documento diretrizes claras. Para Iavelberg (2018), isso poderia reforçar a reprodução de paradigmas históricos do ensino da arte como a livre-expressão e a educação tradicional.

Nessa esteira, a formação docente torna-se central e aparece com frequência atrelada à necessidade da criatividade, pois

[...] inventar propostas autorais e atualizadas em sala de aula ou selecionar o livro didático depende de formação teórica e prática de modo articulado, com domínio dos conteúdos do componente que ensina e dos procedimentos didáticos a eles adequados. (IAVELERG 2018, p. 81).

Segundo Rodrigues (2017, p. 670), para “ensinar arte é preciso ‘ter jogo de cintura’ e saber usar a criatividade, pois esta requer imaginação fértil”. Aparentemente, o que tem se usado dizer sobre criatividade, ainda na companhia de Rodrigues, seria algo como uma “capacidade de criar, de inventar algo novo com o que se tem, de ter ideias originais, enfim, de ‘sair da caixinha’, de sair do fechamento e do isolamento do saber burocrático” (RODRIGUES, 2017, p. 630).

Corroborar esse tipo de afirmação um conjunto de novas metodologias de ensino da arte, como a chamada *artografia*, que se vale da criatividade como motor do processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, incentivando novas maneiras de pensar e de ser professor. Para Maria Flávia Barbosa (2016), seria a falta de criatividade, – ou como queria Rodrigues, a ausência de um certo jogo de cintura – um *déficit* de formação docente na área de arte.

Em um dos artigos do presente próximo em que mais aparece a incidência da palavra criatividade, cujo foco é, na verdade, sobre processos tecnológicos, arte e ensino de jovens e adultos, fica clara a abrangência do termo, que, por uma via, responsabiliza o docente pela elaboração de uma consciência ao mesmo tempo crítica e criativa em seu aluno, sob a forma de um “paradigma emergente” de “modos de instituir, constituir, produzir e criar dos sujeitos” (NASCIMENTO, 2017, p. 110); e, por outra, incita o próprio sujeito a elaborar e a reelaborar-se continuamente a partir de uma vontade de aprender. Logo, a criatividade seria a “[...]essência da pesquisa e da aprendizagem” (NASCIMENTO, 2017, p. 111), em um processo de constituição contínua de conhecimento. Assim, o potencial criador (termo análogo à criatividade) seria, além de vital, um atributo que tornaria a vida mais intensa.

Fica evidente, em diversos desses discursos, que, tanto criatividade quanto potencial criador apresentam-se como qualidades positivas atribuídas a um tipo de experiência que vem acoplada a uma noção essencialista de arte, que supostamente traria uma benesse para o indivíduo durante o seu processo de formação.

Mas, sobretudo, como se pôde verificar nos enunciados arrolados, a criatividade rompe o campo educacional e os discursos pedagógicos, extrapolando-o e se espalhando no cotidiano, como uma espécie de capacidade diuturnamente solicitada. Assim, a criatividade, como uma palavra de ordem do presente, vista não como “[...]um processo mágico, e sim um processo subjetivo de mudanças, desenvolvimento e organização da vida interior” (CUPERTINO,

GIANETTI, 2005, p. 78), se descola das práticas artísticas *per se* e assume uma outra função, para além de uma suposta educação estética ou técnica em artes; torna-se um imperativo para trilhar um caminho de sucesso da própria vida, na qual a “criatividade lança-se como desbloqueadora de obstáculos, proporcionando a possibilidade de re-construção da identidade” (CUPERTINO, GIANETTI, 2005, p. 78).

Pelo que foi possível averiguar, o que estaria em marcha é um tipo de apropriação de um conceito bastante difundido no campo dos estudos *psi* sobre criatividade. Nesse sentido, essa noção se alastraria no campo educacional vinculada às práticas artísticas de diversas maneiras. Uma delas seria a ideia de que a formação docente adequada propiciaria uma transformação do conhecimento, tornado interativo, dialógico e construtivo; e, por outro lado, dotaria o aluno de ferramentas para a transformação de si, alargando suas experiências, narrando sua própria vida, tomando para si tanto a dimensão crítica da aprendizagem quanto a criativa, no sentido de uma espécie de melhoramento de si.

Entre os artigos selecionados, há um que destaca o que o autor denomina “psicopedagogização da arte” (ZANETTI, 2018). Para o autor, a presença da arte no campo educacional estaria envolta por uma gama de discursos oriundos do campo da psicologia e poderia ser dividida em três movimentos distintos: os discursos *psi* para a melhoria do ensino das artes; uma suposta essência da arte para melhoria das práticas *psi*; e, por fim, os discursos *psi* aplicados ao campo artístico. Zanetti (2019) assevera que o elo entre os discursos do campo da psicologia e o processo de pedagogização residiria em uma espécie de liberação que tanto a criatividade quanto a expressão seriam capazes de proporcionar.

Tal leitura se aproxima do que as fontes até o presente momento nos apresentaram, a saber: que sob a alcunha de criatividade, de potencial criador, de criação, estariam subsumidos pressupostos que tanto se vincam aos predicados incutidos em um tipo de noção de prática artística – aquela ainda ligada à genialidade, como dito anteriormente – quanto contribuem para a consolidação de um tipo de sujeito neoliberal, de forma que a prática artística funcionasse, concomitantemente, como um aperfeiçoamento do sujeito e um modo de desvelamento psicológico de si. Tal amálgama pode ser verificado em funcionamento em outra narrativa recorrente do pastorado artístico-pedagógico: o ensino da arte como expressão.

2.2.4 Ensinar arte como expressão

Muitos discursos parecem acoplar a questão da estética aos sentimentos, sem, contudo, diferenciar sensível e sentimento, que aparecem identificados em muitos artigos. De acordo com Amorim e Castanho (2007, s.p), “ao experimentar, através da arte, sentimentos e sensações

pouco vividos na vida cotidiana, o homem é convidado a dispor sobre os acontecimentos mundanos uma lupa, como a mirar-lhe mais profunda e detidamente”.

Portanto, a educação estética teria como pressuposto ensinar o ser humano a sentir, porém esse

[...] amor pela arte não vem gratuitamente, tampouco é apreendido forçosamente com uma alfabetização estética que dilacera a obra de arte e oferece fragmentos ao espectador. Ao contrário, esse sentimento é fruto de um gradual processo de familiarização artística, de aquisição de códigos de leitura e de um “engravidamento” do indivíduo da necessidade cultural. (BARBOSA, 2008, p. 6).

Tratar-se-ia de um processo de sedução no qual a relação entre arte e sentimento seria uma premissa em vários dos textos selecionados, tendo na coligação entre arte e educação, uma das formas de desenvolvimento da “sensibilidade, percepção e imaginação, na medida em que [o homem] aprecia diferentes manifestações artísticas, atribuindo-lhes significados diversos e podendo, inclusive, transformá-las” (SCHLINDWEIN, 2015, p. 423). A arte seria um atributo essencial para o desenvolvimento humano, já que

[...] propicia à pessoa um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos – os já construídos e os passíveis de mudanças. Uma educação pautada nas artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. (SCHLINDWEIN, 2015, p. 423).

Assim, como um potencial integrado, o conhecimento da arte se embaralha com os discursos *psi*. Uma das vertentes que aparece com grande insistência nos discursos que conjugam arte e desenvolvimento está na chamada perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. O pensador russo é constantemente evocado, especialmente por meio de sua *Psicologia da Arte*, sua tese de doutorado. Nessa abordagem, a arte operaria na interface entre realidade e imaginação, sendo totalmente vinculada ao conteúdo da memória. Nesse sentido, segundo Schlindwein (2015, p. 425), “a imaginação está no cerne da criação humana”. Para a autora, a simbolização do mundo seria uma forma de atribuir sentido e criar a realidade ao seu redor.

Na perspectiva vygotskyana, “toda obra de arte é vista naturalmente pelo psicólogo como um sistema de estímulos, organizados conscientes e deliberadamente com vistas a suscitar resposta estética” (PINHEIRO, 2005, p. 306).

Para Vygotsky, ainda de acordo com Schlindwein, as obras de arte e o fazer artístico são “funções psicológicas superiores, cujas formas e conexões biológicas (inferiores) são qualitativamente transformadas [...], envolvem a pessoa como um todo, uma vez que sua topologia envolve o sistema nervoso integralmente” (2015, p. 430).

Da mesma maneira, a imaginação criativa diferir-se-ia da imaginação repetitiva, sendo a segunda acessível às crianças sem contato com processos de escolarização, e a primeira, formada nos chamados estágios superiores de desenvolvimento (SILVA et al., 2012). Daí derivaria a importância do processo educacional, para o qual a realidade exerceria papel fundamental tanto para o desenvolvimento da criatividade quanto da imaginação, tidas como expressões genuinamente humanas que emergiriam das vivências com o real (SILVA et al., 2012), de modo que a arte e o fazer artístico configurariam uma possibilidade de ampliação da consciência humana e catalisação dos seus sentimentos (SILVA et al., 2012, p. 65).

A arte, por inúmeras facetas, seria capaz de trazer à educação uma forma de compreensão do mundo, ou melhor, da realidade que aperfeiçoaria a humanidade. Os discursos em torno do melhoramento humano não parecem se ater às práticas ou maneiras pelas quais isso viria a ocorrer, porém sustentam que “as modernas teorias da Arte, da Psicologia e da Educação autorizam, hoje, aos educadores afirmar que todo homem possui potencial criativo e que a criação está presente em toda a atividade humana” (ORNELLAS, 1996, p. 173).

A questão de uma educação estética, na seara educacional, como ficou evidente, está completamente vinculada aos discursos *psi* e, não à toa, isso pode ser mais uma vez verificado em um dos primeiros dossiês temáticos dos periódicos analisados totalmente dedicados às questões da arte na educação. Trata-se do volume 15 da revista *Pro-posições* (2004) intitulado *Dossiê: Educação Estética*. Nele, a temática *psi* perpassa os artigos por diversos vieses.

Em um deles, sobre a importância da arte na formação do psicólogo escolar, a crença que embala a trama discursiva se baseia numa ideia de arte instrumental – uma das concepções apontada por Gaztambide-Fernandez (2013) no início deste capítulo –, de que a arte poderia contribuir para a inserção no processo de aprendizagem de crianças que fracassam. Curiosamente, os resultados trazidos por esse estudo de caso parecem extrapolar as expectativas, pois, ali, a arte, segundo a autora, seria um “importante veículo para que as crianças, professoras, pais e mães repensem o contexto educacional e sua realidade de ‘assujeitamento’, buscando construir ações emancipatórias” (SILVA, 2004, p. 187). Ainda naquele texto, é comprovada a eficácia da arte também para os estudantes de psicologia, a partir da inferência de que o contato com a arte produziria mudanças nos aspectos cognitivos, afetivos, estéticos e sociais, contribuindo com o que a autora chama de “aspectos e questões que são próprios da condição humana, relacionados à estética, ao respeito à diferença, ao contato com o novo e as múltiplas discussões daí decorrentes” (SILVA, 2004, p. 198).

A principal referência que figura nos textos daquele dossiê é Carl Jung, cuja presença traria uma espécie de aura transcendental para a discussão sobre a arte, por meio da qual “o

criativo percebido através do arquétipo da alma traz naturalmente consigo a possibilidade inversa: percebermos a alma através da noção de criatividade – o que constela a alma enquanto musa” (BARCELLOS, 2004, p. 34).

Por uma via ou por outra, o que parece consensual é que a arte na educação teria como fim o aprimoramento da personalidade, pois contribuiria não só para o desenvolvimento intelectual, mas também

[...] para a aquisição de um melhor domínio corporal e intelectual, um melhor equilíbrio psicológico, melhor capacidade de expressão e comunicação, uma relação mais dinâmica e enriquecedora com outras pessoas e assimilação mais pessoal e flexível das significações características do meio ambiente. (BERNARDO et al., 2008, p. 64).

A discussão em torno de uma agenda *psi* tem dois tipos de endereçamento distintos. Por um lado, como vimos anteriormente, teríamos o campo da educação estética como uma espécie de desenvolvimento da sensibilidade; e, por outro, o foco residiria em uma educação do olhar. Ambos teriam como consequência e finalidade moldar a personalidade provocando uma mudança sobre si mesmo:

[...] por Arte-Educação entende-se o ensino de arte em seu duplo aspecto de educação artística e educação estética. Entende-se a educação artística ligada ao fazer arte, à produção de objetos de arte, e por educação estética a apreciação e fruição de arte. (CASTANHO, 2005, p. 86).

Nos artigos analisados, torna-se evidente aquilo que Nikolas Rose (1998) assinala como uma conversão do relacionamento do sujeito com ele próprio pelas disciplinas *psi*. Para o autor, administrar a subjetividade tornou-se tarefa crucial da atualidade.

As tecnologias da subjetividade, ou, ainda, as “técnicas de si”, nada mais são do que as maneiras pelas quais somos incitados a agir sobre nossos corpos, almas e condutas a fim de obter felicidade, realização, empoderamento etc. Segundo Rose (1998, p. 44), “através da auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros”. É dessa maneira que operaria o conhecimento atribuído à arte no campo educacional, configurando-se como uma tecnologia de si. Fica evidente que, tanto pelas vias destacadas de uma educação do gosto, quanto por uma educação sensível do olhar, as técnicas de governo da alma são postas em marcha especialmente quando dizem oferecer o contrário do governo: a liberação, a expressão e, com isso, uma certa ideia de livre arbítrio. Em um artigo de 2019 sobre a aprendizagem autorregulada utilizando desenho artístico com estudantes de graduação, esse mecanismo fica evidente. Para os autores, a atividade artística “integradora” auxiliaria os estudantes a enfrentar,

questionar, avaliar e modificar as maneiras como eles enfrentariam suas tarefas. (FREIRE; DUARTE, 2019).

Trata-se, como já aventado, de uma demonstração de que, certamente, há objetivos excluídos nos discursos que aliam arte ao campo educação, tendo em vista a ideia de eficácia acima postulada como um objetivo da aprendizagem autorregulada em arte.

Qualquer que seja o matiz *psi* no campo de debate educacional contemporâneo, trata-se, até onde foi possível verificar, de operar um certo conjunto de

[...] características distintivas do conhecimento e da expertise modernas da psique [que] têm a ver com seu papel na estimulação da subjetividade, promovendo a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais. Elas são fundamentais para a produção de indivíduos que estejam “livres para escolher”, cujas vidas se tornam válidas na medida em que estão imbuídos com sentimentos subjetivos de significativo prazer. (ROSE, 1998, p. 35).

Adiante, veremos como a trama que sustenta as narrativas do pastorado artístico-pedagógico acerca da importância da arte na formação humana encontra na infância seu amálgama e principal território de atuação. A partir de um conjunto de discursos, veremos como uma série de proposições teóricas desenvolvimentistas operariam transformações desde a infância e teriam na arte seu grande trunfo.

2.2.5 O ensino da arte precisa da infância

O que aproximaria a criança, o pintor do passado e o alquimista?

Segundo Almeida e Lopes (2016), o fato de que os três lidariam com as substâncias e materiais e a maneira, talvez, *naif*, como cada um desses personagens atua sobre suas matérias, os aproximaria de uma espécie de estado de criação. A criança seria, nesse caso, um pequeno explorador, da mesma maneira que o teria sido o pintor do passado – saudosista –, aquele que cria suas tintas e explora os elementos da natureza tal como um alquimista. Serratti e Peretta (2019) consideram, por sua vez, imprecisos os discursos que falam em nome da infância, tomando como ponto de partida o termo “infância”, oriundo do latim *infantia*, que significa o indivíduo que não é capaz de falar. Para os autores, seria preciso compreender que tipo de concepção internalizada seria esta de infância cujo sujeito não parece ter voz.

No entanto, o que pudemos verificar é que, a despeito de não haver a voz da criança no discurso – há uma série de artigos que trazem relatos de pesquisa e entrevistas com crianças –, há uma inegável presença da infância no debate sobre arte no campo educacional. Tal recorrência é marcada em quase toda a extensão do arquivo composto pelos 55 periódicos, dificultando, inclusive, o desenlace das temáticas ao seu redor. É exatamente por esse mesmo

motivo que a infância parece ser o epicentro das narrativas do pastorado artístico-pedagógico naquele campo. Em torno dela, veem-se arregimentadas as duas narrativas anteriores, da criatividade e dos discursos *psi* no ensino da arte.

Entretanto, não são muitos os discursos que operam uma espécie de problematização em torno da própria noção de infância. Em geral, os artigos se valem de referências diversas que, por diferentes vieses – psicológicos, filosóficos, históricos – tratam a infância como dado naturalizado e homogêneo.

Luciana Loponte (2008) talvez seja uma das poucas autoras que busca inscrever a noção de infância em um outro registro. A autora pensa a infância como acontecimento (no sentido deleuziano), em detrimento de uma imagem da infância como uma espécie de “paraíso perdido”, cuja inocência pulsaria expressividade e criação. A autora lança mão de referências filosóficas para afirmar que tanto a infância quanto a arte têm sido pedagogizadas no contexto educacional. Por outro lado, o *approach* de Loponte, em outra ocasião, é tomado por Zanetti (2018) como uma possível adesão à noção de empreendedorismo, associando a infância a uma educação neoliberal. Isso para demonstrar o acosso que a temática da infância sofre no interior do debate no campo educacional.

Ao todo, nos periódicos perscrutados, 157 artigos remetem à noção de infância e outros 286 se referem à criança, todos dentro do escopo arte e campo educacional. Vale ainda fazer a ressalva de que 123 dos 157 foram publicados a partir de 2010, o que nos levaria a afirmar que há, no campo em análise, uma franca ascensão dessa tônica.

É notável também, mais recentemente, a emergência de um novo debate conectando arte e o campo educacional: trata-se da obrigatoriedade e da expansão da Educação Infantil e também da importância que os discursos educacionais têm dado para as infâncias nos diversos campos das chamadas ciências humanas.

Em 2017, uma pesquisa feita sobre a presença da temática articulando a arte e a infância no encontro da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) é esclarecedora a respeito de como foram tematizados os termos entre 2007 e 2011 (OLIVEIRA, 2017) nos grupos de trabalho: Educação e Arte e Educação de crianças de 0 a 6 anos. Segundo a pesquisa, seria possível detectar que há um “silêncio” em relação à tríade arte, criança e Educação Infantil naquele fórum. Para a autora, tal debate é fundamental para que seja possível “identificar limites e, simultaneamente, enfrentarmos o desafio (da prática pedagógica e acadêmica) que consiste na complexidade de fazer valer as cem linguagens das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2017, p. 348).

No ano seguinte, Ostteto e Brito (2018) tentam entender o porquê de a Educação Infantil ter tido tão pouco espaço de discussão no campo educacional, aludindo ao fato de que, segundo uma pesquisa feita com 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, a presença de componentes ligados a essa fase de escolarização seria ínfima, beirando os 2% do que é efetivamente trabalhado. Além disso, segundo as autoras, o que seria trabalhado passaria ao largo de uma formação docente que levasse em consideração o brincar, deixando os professores anestesiados e distantes do encantamento da infância.

Tais dados nos fazem crer que a infância estaria no centro das preocupações do ensino da arte. Uma justificativa plausível para isso seria, igualmente, a concentração de tais discursos no ensino da arte, no contexto da Educação Básica, o que, evidentemente, traria a criança para o centro da discussão.

Entretanto, sob uma mirada foucaultiana, a entrada da criança no fulcro do debate educacional torna-se algo a ser problematizado. Não seria preciso muito para perceber, como pudemos verificar, que a psicologia exerce um papel de destaque na inserção da arte na educação.

Agora, voltamo-nos ao desenredamento da relação intrínseca entre os discursos *psi*, a arte como salvação – via mito da expressividade e originalidade – e a infância como *locus* de atuação dessas narrativas.

Sob as perguntas como “quais intervenções e situações de aprendizagem os educadores podem promover para favorecer o desenvolvimento sensorial, sensível e criativo das crianças?” (ARIOSI, 2014, p. 129) uma série de discursos se proliferam, relacionando infância e arte.

O que está em jogo nessa narrativa do pastorado artístico-crítico é a constante afirmação da importância da arte para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor da criança, cujo pressuposto aposta na arte como uma via de ampliação da leitura do mundo e de desenvolvimento cultural (JAPIASSU, 2008; SCHLINDWEIN, 2015; EÇA, 2010; LAPLANE et Al, 2016; FERREIRA, DUARTE, 2011).

Apesar de haver ressalvas, no sentido de não restringir o desenvolvimento estético e cultural à infância, tomando-o, ao contrário, como um certo tipo de experiência atemporal, ou seja, algo que é perene e pode ocorrer em qualquer momento da vida, limitar o acesso a tais bens poderia, inclusive, dificultar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, as quais permitiriam que o homem, já adulto, atuasse de forma consciente no mundo (ASSIS, 2012).

Nesse sentido, a arte possibilitaria um modo singular de despertar da consciência e modelagem da personalidade, no sentido de apuração da sensibilidade como uma via singular de despertar da consciência. O momento privilegiado para esse despertar seria a infância,

especialmente porque o “encontro da criança com a arte deve ser uma ação de corpo inteiro, é um ‘estar em’, é integrar-se” (ANDRADE, 2012, p. 74).

A complexidade da criança deve ser estudada, portanto, sob diversos paradigmas de desenvolvimento (FERNANDES, 2014), sendo a arte uma aliada na reflexão sobre todas as dimensões da infância (NUNES, 2010).

As justificações teóricas que embalam as assertivas desse debate se centram em leituras vygotskianas e piagetianas acerca da importância da arte na constituição do homem, ambas voltadas à infância para pensar o desenvolvimento integral do ser humano. Segundo uma perspectiva histórico-cultural, “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida” (LEONTIEV apud ASSIS, 2012, p. 172). Seja uma vertente ou outra, parece haver consenso em relação à importância da arte para a infância. Ambos os autores “concordam que o desenvolvimento é um processo complexo que exige muita atenção por parte dos adultos que acompanham a criança” (ARIOSI, 2014, p. 131).

Acredita-se que o desenvolvimento da criança ocorreria por equilíbrios majorantes, conforme referia-se Piaget, ou ainda, de maneira descontínua, como o descrevia Wallon (ARIOSI, 2014). De qualquer forma, o desenho infantil seria um instrumento eficaz para desvelar a interioridade da criança.

Para Vygotsky (apud ASSIS, 2012, p. 173), “uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história”. Por meio dele, a criança “aprende a comunicar o que lhe passa no íntimo, experimenta o vasto emaranhado de emoções e começa a aprender o significado de cada sentimento” (ANDRADE, 2012, p. 72).

A ideia central gira em torno de um aperfeiçoamento progressivo, e o foco está no adulto por vir, visto que haveria um progresso desenvolvimentista que culminaria no adulto como um ser mais complexo. Diante de tantos benefícios, seria “possível inferir que a arte potencializa formas de aprendizagem não quantificadas, atuando sob a formação do sujeito como um todo, considerando os aspectos corporais, cognitivos, afetivos, intuitivos, sociais e culturais” (CANDA, 2012, p. 123-124).

A essa altura podemos afirmar que a relação estabelecida entre arte e educação é instrumental, cuja serventia da primeira não diria respeito apenas ao desenvolvimento individual, mas também se configuraria como um instrumento de sociabilização. No entanto, apesar de sublinhada toda a usabilidade da arte na educação, o diagnóstico não parece favorável, pois, ainda assim, haveria falta de “liberdade e o estímulo à criatividade de cada criança, quando

este momento poderia ser de grande significado para ela, já que é aquele no qual ela pode se expressar com todo o seu corpo” (ANDRADE, 2012, p. 73).

Não é raro aparecer nos artigos analisados a queixa da falta de importância dada aos estudos sobre a infância, mesmo tendo sido verificado o seu contrário: um excesso discursivo. Além da insistência de certa visão deturpada sobre o próprio campo, corroborando a tese de Gaztambide-Fernandez (2013), inúmeros são os artigos que entrelaçam as narrativas do pastorado artístico-pedagógico em torno da legítima defesa da arte na educação. Em outras palavras, incontáveis parágrafos sobre a importância da arte também estão presentes nos discursos sobre infância, da mesma forma que também se pode verificar que as justificações para a tríade arte-ensino-infância se fazem, na esmagadora maioria dos casos, pelas vias do discurso *psi*.

Ao que parece, a consolidação do debate em torno do ensino da arte e a infância se dá em um outro grande guarda-chuva temático presente no arquivo composto pelos periódicos. Dentre as seriações mais claras que o arquivo dá a ver, a formação docente tem lugar privilegiado, como veremos a seguir.

2.2.6 O condão formativo da arte

A despeito da suposta ausência de debate em torno do ensino da arte na infância, Rausch et al. (2019) percorreram teses e dissertações publicadas de 2005 a 2015 voltadas para formação estética e concluíram que a maioria das pesquisas centrava-se na formação continuada de professores. A estética apareceu tematizada em diversos matizes (filosóficos, sociológicos, psicológicos etc.), pulverizando as discussões acerca do conceito.

Loponte, de longe uma das pesquisadoras que mais publicou artigos sobre formação docente e ensino de arte, apresentou, em 2017, o resultado de uma pesquisa que trazia o levantamento de teses, entre 2006 e 2010, sobre a temática da formação estética. Para a autora, seria possível afirmar que há um predomínio teórico da perspectiva fenomenológica e da psicologia social, especialmente Merleau Ponty, Vygotsky, Adorno e estudiosos afins. Loponte identificou também, em menor número, discussões filosóficas envolvendo uma perspectiva marxista, ou, ainda, pensadores considerados pós-modernos, como Deleuze, Foucault e, em alguns casos, Nietzsche. Seguindo com o estudo, a pesquisadora afirma que, apesar de se tratar de uma discussão contundente, há certa fragilidade conceitual e falta de consistência teórica em vários dos trabalhos.

Seja qual for o embasamento teórico que sustenta os discursos analisados, é fato que a suposição de um condão formativo da arte perpassa a totalidade dos artigos perscrutados. Isso

explica a volumosa quantidade de enunciados sobre a formação docente no campo do ensino da arte. Sendo assim, não seria de espantar que, a despeito da profusão argumentativa dos discursos, o fogo cruzado centrasse suas forças sobre o professor.

Também não é gratuita a presença desse debate no interior dos discursos *psi*, os quais, ao contrário, parecem inflar de proposições psychologizantes os argumentos utilizados. Nesse sentido, a formação docente apresenta-se como a principal arma para combater o desvirtuamento da *essência da arte* na infância, uma vez que “a criança já traz as marcas e saberes experienciais apreendidos, mas não possui o conhecimento científico correlato, por isso é fundamental a ajuda do professor ou adulto” (NUNES, 2010, p. 59). Caberia ao professor agir como um mediador do “saber espontâneo, o vivido, ao saber artístico correlato, isto é, o que o aluno não sabe e necessita saber para melhor compreender o mundo” (NUNES, 2010, p. 59).

O ser professor demandaria um movimento constante, no sentido daquele aludido no primeiro capítulo desta tese, de formação permanente, de aprendizado, já que o conhecimento está em mutação permanente. Assim, “o educador atual percebe cada vez mais a necessidade de atuar como formador de pessoas capazes de analisar e compreender o tempo vigente, de participar do meio social em que estão inseridos e de contribuir para mudanças” (RAUSCH et al, 2019, p. 32). Dessa maneira, a profissão docente teria como consequência a formação continuada, cuja finalidade seria a condução das crianças com o intuito de dar sentido para aquilo “que fazem e vivenciam, dar respostas às suas constantes perguntas e procurar por aquilo que não é apenas o sentido das coisas, mas o próprio sentido da vida” (FERREIRA; GUEDES, 2019, p. 1063-1064). Em outras palavras, duas crenças incidem sobre o professor, uma de que ele seria capaz de reconduzir a criança para o encontro consigo mesma e de que, o encontro com a arte proporcionaria esse tipo de apaziguamento e, em segundo lugar, a suposição de que a arte operaria uma mudança nele próprio.

No entanto, este seria apenas um dos vernizes que recobrem a formação docente nas fontes analisadas, pois, como se pôde averiguar, há dois tipos de discursos que embalam a relação entre arte, educação e formação docente, e, não fortuitamente, eles correspondem às categorias analíticas aludidas pelo pesquisador costa-riquenho Gaztambide-Fernandez (2013). O primeiro deles pode ser verificado no primeiro artigo publicado no arco temporal perscrutado, em 1996, sob o título *O ensino da arte e a formação do professor alfabetizador* (JAPIASSU, 1996). Ali fica evidente o que Japiassu, anos mais tarde, em 2004, teria dito sobre a formação docente do pedagogo: “que o ensino de Arte nesse nível da educação básica é uma prerrogativa do pedagogo, ou seja, do profissional da educação, (in)formado e licenciado para exercer ali o magistério” (JAPIASSU, 2004, p. 68). Além disso, o que parece estar em xeque é a importância,

reiterada da arte na Educação Infantil, entretanto, a via de acesso será a educação estética e artística do professor, seja ele de arte ou não.

Nessa esteira, uma sorte de discursos apresenta concepções de arte que tratariam de instrumentalizar os professores dessa disciplina ou, ainda, de várias outras, conforme as fontes demonstram: formação de professores de matemática, cursos de direito, psicologia e pedagogia, se valem de estratégias de formação estética para instrumentalizar uma suposta transformação subjetiva que ocorreria tanto no professor quanto no estudante.

A ideia parece ser, nesse caso, a de uma espécie de suplementação

[...] à formação docente e suas práticas do potencial das linguagens artísticas e culturais, incentivando, desse modo, a criatividade e a produção de novos conhecimentos, que possam elevar o espírito a níveis transcendentais de compreensão da vida e da convivência. (RANGEL, ROJAS, 2012, p. 75).

Já os discursos sobre formação do professor de artes propriamente estariam em outra via. Nesse caso, a formação estaria voltada para o desvelamento sensível do professor, partindo de uma suposição no caráter formativo da arte *per se*, corroborando uma certa visão essencialista da mesma, cujo gesto abarcaria a totalidade de um “exercício coordenado de pensamento/intuição/sensibilidade/imaginação” (SARDELICH, 2001, p. 151).

Em qualquer um dos casos, há uma constante: a queixa quanto à precariedade das condições da formação docente. Em 1999, Silvia Silva denunciava que a formação docente, àquela altura, precisava urgentemente de mais investimento, tanto teórico quanto prático, o que significaria dizer que era preciso estudar as teorias do desenvolvimento e a aprendizagem infantis como condição para que fossem elaboradas atividades e propostas “criativas, interessantes e promotoras de aprendizagem e desenvolvimento” (SILVA, 1999, p. 74).

Em 2018, Alvarenga e Silva (2018), diante da mudança da legislação do ensino da arte – Lei nº 13.278/16, que instituiu a obrigatoriedade do ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro na Educação Básica, além da exigência de que houvesse formação específica, consideram o cenário nada promissor, pois não havia nem mesmo antes da nova lei professores de Arte suficiente. Apesar de ter sido verificada pela pesquisa de Alvarenga e Silva um aumento nos cursos de formação universitária das linguagens artísticas, ainda assim não supriria a demanda. Para as pesquisadoras, por se tratar de um esforço conjunto pleiteado pelos próprios professores de arte, a implementação da lei, apesar dos tremendos desafios, poder-se-ia efetivar sob a justificativa de “que o ensino de Arte, através da especificidade das linguagens artísticas, gerará maior qualidade do ensino, podendo assim auxiliar, ainda mais, no processo de reflexão crítica da sociedade, humanizando-a” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1025).

A humanização à qual se referem as autoras, já desbastada em outros discursos, serve aos estudos sobre formação docente tanto como uma espécie de finalidade de um trabalho sobre si mesmo do ponto de vista do professor quanto como uma qualidade que o seu trabalho imputaria aos alunos, tornando o professor, ao mesmo tempo, sujeito e objeto desse nicho discursivo.

Enquanto objeto, em diversos textos, há a queixa de que a formação precisa criar um deslocamento da experiência anterior vivenciada pelo professor e o que ele pode ofertar aos alunos. Nesse caso, a formação estética é tida como um antídoto capaz de produzir aulas melhores, em que o encontro com a arte pudesse ser mais significativo. O professor como objeto é bombardeado por diferentes testes que vão de questionários com perguntas fechadas, abertas, até grupos focais, oficinas etc. Uma sorte de mecanismos de avaliação da conduta do professor é utilizada, cujos resultados, na maioria dos casos, desapontam as expectativas em torno de uma espécie de campo de experiências. Ao contrário, em muitos casos, verifica-se que o repertório do professor de arte se restringe aos chamados “trabalhinhos” que envolvem tintas, recortes, colagens, e materiais escolares (FERREIRA, GUEDES, 2018; OSTETTO, 2018; KREISCH, RAUSCH, 2015).

Para o professor objeto desses discursos, seria imperativo “abrir o leque de possibilidades imagéticas na escola, para que neste contato, descoberta, trocas e experimentações as crianças possam criar e produzir suas próprias imagens” (DIEFENTHALER, 2008, p. 17).

A interlocução com o professor de arte está presente na maioria dos artigos em análise (336 artigos), nos quais há todo tipo de chamamento a uma docência que parece partir do pressuposto de que algo vai mal. Todavia, o esforço empreendido caminha no sentido de “incorporar os educadores no processo de mudança, oferecendo apoio para que suas práticas possam ser pensadas e efetuadas com qualidade” (PESSOA; SILVA, 2015, p. 232). Vale frisar que, no sentido de apresentar antídotos para a formação docente, o discurso artístico é, muitas vezes, tido como “um facilitador para imersão de tematizações do mundo da vida das professoras” (LIMA; MARTINI, 2011, p. 172). Assim, os discursos sobre formação docente extrapolam a formação docente em arte.

Aparentemente, o que se pretende é forjar um novo professor, cujo *habitus* professoral (SUBTIL, 2009) seja envolto pela crença no caráter formativo e autoformativo da arte e também em sua capacidade de transformar o processo de aprendizagem.

Para tanto, há uma exigência comum, visível na leitura dos artigos, – e aí entra a esfera na qual o professor é convocada como sujeito: de que o professor queira se reinventar, tornar-

se um novo professor, partindo da premissa de que o que ele faz é parte de um senso comum que o mantém em uma zona de conforto, ou seja, conclama-se que ele saia de sua comodidade, que seja inquieto, insatisfeito, incompleto.

Uma gama de atributos é longamente arrolada nos discursos sobre formação docente colocando-se como porta-voz de uma docência melhor. O professor, nesse caso, torna-se um campo de disputa narrativa, no qual o imperativo é ser de outro modo. Ele precisaria, portanto, se despir do que é: “de seu título de professor, escuta o que seu aluno sente, brinca, engessa o rosto, canta, dança, sente o olhar, o gesto, e se apropria verdadeiramente do grupo, ele torna-se mais um integrante do processo de conhecimento e de aprendizagem. (GOMES, 2006, p. 44).

Nessa toada, fica evidente um certo maniqueísmo discursivo entre aquele professor que está na sala de aula, tido como um executor de metodologia, na maior parte das vezes defasada, e o que seria o desejável: um professor-propositor (MARTINS, 2006). Assim, vivenciar, transformar, sentir, explorar, indagar, refletir, criar, não se contentar, tornaram-se palavras de ordem em busca de um professor *bricoleur* (MARTINS, 2006), ou então, de um artista professor (LAMPERT, 2006), ou ainda mais, do professor criador, como “aquele que conseguiu preservar internamente seu espaço de criação, que se alimenta dele, que não o limita, mas corre atrás de novas possibilidades. Só é possível ensinar o que se vive. Arte não é teoria, é experiência” (PERIC, 2013, p. 219).

Nesse sentido, parece haver um duplo governo, o do professor que molda a si próprio através de um suposto encontro desvelador com a arte – gesto do qual derivaria a ação que modelaria sua prática em sala de aula – governando, por conseguinte, seus alunos. Tem-se em curso um tipo de relação causal entre proposição do professor e reação do aluno – este, se devidamente estimulado, produziria positivamente (BESSA; MENDES, 2012).

O imperativo sobre esse ideal de docência é o de um “mestre criativo”, cuja duração do processo formativo seria toda a existência humana (FRANGE, 2006). Em poucas palavras, trata-se de um caminho sem volta, o tornar-se professor é tido, dessa maneira, como uma pedra de toque dos modos de subjetividade e existência sobre os quais estariam despejadas as expectativas de um mundo outro.

Professor-investigador, artista-professor, mestre criativo, o professor-performer, dândi educador, e tantas outras nomenclaturas, tentam levar a cabo um tipo de transformação do professor em uma obra inacabada, alguém disposto a se recriar, a “viver uma vida de inacabamentos, que se transforma durante todo o tempo, buscando um melhor viver: uma pintura de si na roupa, nas ações do vestir, no viver e dispor-se na vida e no modo de compor uma aula” (ZORDAN; HOFFMANN, 2019, p. 54).

Para Loponte (2013), o chamamento para esse professor seria o de uma docência artista, algo como a criação de uma estética da existência, ou seja, uma docência implicada na construção de um sujeito não estável, essencialista, em outras palavras, um sujeito marcado pela possibilidade de invenção de si próprio. Entretanto, apesar das ressalvas não-essencialistas e naturalizadas, o perigo que reside nessa construção diuturna de si, no interior do campo educacional, povoado por discursos *psi*, é a incorporação desse modo de vida que buscaria uma forma de escape do sujeito psicologizado e unitário, mas que reforça seu caráter *psi*.

Essa forma rebuscada de confissão e transformação de si tem ganhado, nos artigos analisados, um grande destaque, por meio das chamadas narrativas autobiográficas. Afinal,

[...] quem mais poderia falar-nos sobre desejos e/ou necessidades estéticas e culturais em seus processos de formação, senão os professores? Compreender a pessoa-professor em seu itinerário formativo é acolher sua voz, histórias e experiências estéticas de ser no mundo. (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 272).

Em torno deste tipo de abordagem, que ao longo dos discursos teve marcada ascensão na segunda década do século XXI, coadunam-se a noção de formação permanente, itinerário e percursos formativos, tecnologias de narrativas do eu (ROSE, 2001).

Tem-se dado uma particular atenção às histórias pessoais do professor, à luz de memoriais autobiográficos, vistos como documentos capazes de trazer à tona a unidade e a essencialidade contida nos atos de vida daquela pessoa para que ela trabalhe sobre si mesma, em um “aparar a si mesmo com suas próprias mãos” (PASSEGGI apud OSTETTO, 2019, p. 61).

A aposta que se faz é que esse tipo de confissão traria dados relevantes sobre a própria formação docente e, especialmente, poder-se-ia “conhecer os professores de arte em seus aspectos mais subjetivos: suas reflexões sobre a trajetória profissional, sobre os resultados das suas práticas de ensino, sobre o que eles pensam a respeito de arte/educação” (ZAMPERETTI et al., 2017, p. 261).

Tratar-se-ia de um tipo de confissão, própria do governo da alma, exercido pelas disciplinas *psi* atuantes também no interior do campo educacional. Ora, já nos apontava Foucault, Rose e outros pensadores foucaultianos que o poder atuante sobre a alma nada mais é do que uma estratégia da governamentalidade espalhada nos discursos e práticas sociais que convocariam cada indivíduo pela responsabilização de si, de sua saúde, entendendo esta como saúde física e mental; um tipo de relação fundada no bem-estar individual e comum. Isso fica evidente nos discursos arrolados, cuja “particularidade do sujeito, revelada nas significações tecidas em contextos que só podem ser históricos e sociais, desdobra-se em fios que nos ajudam

a pensar, no caso de nossos interesses de pesquisa, a formação estética docente” (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 273).

Nesse tipo de crença baseada tanto no caráter formativo da arte, quanto em uma espécie de transformação de si operada pela formação estética, parece haver a ideia de que, articuladas, essas duas características da arte, consideradas potências, colaborariam para a forja de um docente outro. Este, somos levados a crer, supriria, portanto, o problema pressuposto das mazelas educacionais, tanto no que diz respeito ao ensino da arte, quanto ao campo educacional de maneira mais genérica. Tudo isso arranjado sob a luz de um modo de pedagogia empreendedora neoliberal.

A despeito da grande adesão aos discursos que coligam formação docente e formação estética, Duarte (2009), em um dos artigos que versam sobre a temática, busca estabelecer limites mais claros entre elas. Para o autor, nenhuma delas transformaria diretamente a sociedade, no entanto, por transformarem o indivíduo, exerceriam uma influência considerável e decisiva na transformação da sociedade. Duarte encara a transformação oriunda de um tipo de relação com a arte como um parâmetro e um *apoio sentimental e intelectual* para a desejada transformação. Segundo o autor, o

[...] professor age deliberadamente visando a alcançar objetivos previamente estabelecidos em termos da aquisição de conhecimentos pelos alunos [...] A sociedade exige resultados positivos do trabalho do professor em termos do rendimento da aprendizagem realizada por seus alunos. (DUARTE, 2009, p. 475).

Rendimento de aprendizagem, eficiência, criatividade, expressão sentimental e emancipação crítica são operadores desse tipo de discurso que atrela a formação docente ao campo educacional. Tais discursos empreendedores são bastante sedutores, almejando um futuro progressista e baseando-se em uma certa noção de felicidade que tem como premissa a liberdade do sujeito. De acordo com Calixto (2013, p. 27),

por meio de um pastorado da consciência e de uma tutela da conduta, os indivíduos são instados a se moverem em direção à terra prometida, ao vento oportuno e ao sucesso, investindo na formação de uma mentalidade moderna [...]. Assim, certas noções de sucesso e de felicidade são mobilizadas como diapasão para a formação de um regime de desejo. O plano de verdade que se esboça (verdade do sujeito, entenda-se) só é tornado possível pelos investimentos massivos sobre a vontade dos indivíduos.

Trata-se, portanto, de um conjunto de enunciados empreendedores cujo objetivo seria, em primeira instância, a fabricação de um novo tipo de professor que governa a si mesmo e, em segundo plano, a incitação do indivíduo a se tornar um cidadão responsável, crítico, emancipado e sensível. Dessa maneira, estaria operando a articulação de um governo de si e dos outros. Para Foucault, em *Omnes et singulatum: uma crítica da razão política* (1981), a

questão do pastorado cristão, em oposição ao Estado – cujo poder seria centralizado(r), – pode ser entendida como uma tecnologia de poder mediante a qual o pastor deveria conhecer e exercer poder sobre todos e cada um de seu rebanho, valendo-se de uma relação intrínseca entre vida, morte, verdade, obediência, indivíduos e identidade.

O poder pastoral, segundo Foucault, em *Segurança, território, população* (2008b) estaria, por conseguinte, diretamente vinculado a uma ideia de salvação, visto que seu objetivo seria, em primeiro lugar, conduzir os indivíduos numa progressão até o caminho da salvação. Em segundo, o pastorado estaria relacionado à lei, já que, para o alcance da salvação, seria preciso submeter o rebanho à ordem e às regras. E, por fim, em terceiro lugar, o pastorado diria respeito à verdade, na medida em que incita o rebanho a se confessar, a aceitar e a crer em uma certa verdade (FOUCAULT, 2008b). Seria, dessa maneira, sob a noção de verdade que as narrativas autobiográficas estariam fundamentadas.

Ainda que para Josso (2007) – referência onipresente nos artigos que trazem a narrativa autobiográfica como metodologia de pesquisa – a narração de vida pudesse ser encarada com uma ficção, esta permitiria que a pessoa, ao inventar sua própria história, produzisse projetos sobre si. Assim, “[...] a história de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postula e, portanto, imagina poder vir a ser esse sujeito plenamente” (JOSSO apud OSTETTO, SILVA, 2018, p. 273).

Tratar-se-ia, em poucas palavras, de forjar-se para salvar-se, incitando um posicionamento que denotaria certo domínio de si, ou seja, a partir de uma relação de desvelamento de uma suposta verdade interna que operaria, por sua vez, um trabalho também sobre o outro, nesse caso, o aluno.

Calixto (2013, p. 63) afirma que tais formas discursivas não estariam relacionadas ao conceito de verdade propriamente, já que “não é a oposição entre falso e verdadeiro que está em questão, mas as formas de funcionamento das práticas de veridicção. O acesso à verdade é uma questão central em todo o discurso pedagógico [...]”.

Como apresentado no primeiro capítulo da presente investigação, o discurso pedagógico estaria fundado na noção de verdade e, como pudemos demonstrar ao longo deste capítulo, tal noção está completamente imbricada, no presente, a uma concepção de verdade do tipo *psi*, ou seja, sujeitos com interioridade psicologizada no interior dos discursos sobre arte no campo educacional.

Além de uma espécie de pastorado crítico, como já tratado, o pastorado da formação docente pela via da arte seria também uma forma de pastorado cultural, ou seja, um tipo de discurso emancipatório assentado na crença tanto no caráter formativo da arte quanto no seu

poder de transformação social. Nesse sentido, em coadunação com o poder pastoral, no exercício do governo dos indivíduos, Foucault demonstra como o surgimento da polícia é também um importante episódio para a compreensão de como esse tipo de governo atuaria.

Para explicitar como a arte de governar própria do tipo de racionalidade do poder de Estado funcionava, Foucault retoma o tratado de Delamare – um compêndio de regulamentos da polícia – para analisar a sua função como tecnologia de governo. Conforme o tratado, a polícia se ocuparia de zelar pela vida, desde a sua qualidade moral, saúde física, à ordem pública, velando também pelas artes e pelos prazeres da vida. Em suma, “o único e exclusivo desígnio da polícia é o de conduzir o homem à maior felicidade da qual ele possa gozar nesta vida” (FOUCAULT, 2006d, p. 381).

Dessa forma, a polícia operaria um tipo de governo dos indivíduos tendo como premissa a regulação da vida e, em última instância, o bem-estar coletivo. Isso poderá ser notado no destaque que a polícia escolar tinha, no século XIX, no interior da Academia Imperial de Belas Artes, que será abordado no terceiro capítulo. Por ora, seria possível destacar dois pontos cruciais para o entendimento do funcionamento do conceito de polícia: ele não tem a ver com o significado da polícia hoje; e, sobretudo, a polícia consistiria em uma tecnologia de governo que operaria uma espécie de moralização.

Se no século XIX, a polícia escolar fazia as vezes da manutenção moral da instituição, o que pudemos ver, entre o final do século XX e o início do XXI, é a passagem de um tipo de discurso *psi* em torno de uma espécie de subjetivação interiorizada e centrada para uma nova forma de subjetivação neoliberal. Nesse caminho, “o empreendedor envida esforços para se tornar educável, de forma a permanecer sempre à disposição dos jogos de poder em operação” (CALIXTO, 2013, p. 120). Nesse bojo, noções como autonomia e liberdade, tão apregoadas nos discursos sobre arte no campo educacional, parecem, no presente, ocupar lugar estratégico no que poderíamos chamar de polícia da educação.

Por fim, o exercício arquivístico desenvolvido ao longo deste capítulo, mesmo que se tenha descrito demoradamente os procedimentos teórico-metodológicos da presente investigação no primeiro capítulo, não pretende ignorar as mazelas e as dificuldades do campo da formação de professores, tendo em vista a conjuntura social precária e insuficiente – do ponto de vista dos investimentos financeiros, do atendimento às demandas educacionais, legais etc.

Entretanto, o que se pretendeu dispor, nessa passagem do arquivo, é a maneira pela qual a temática foi sendo costurada. Pode-se perceber que, por diferentes estratégias, dos testes e

entrevistas às narrativas autobiográficas, os professores são convocados a falar de si e de sua prática. No entanto, essa fala é usada para endossar um dado apriorístico nos discursos: um suposto problema da formação docente.

Cada pesquisador tenta encontrar uma saída para esse problema, com as proposições apresentadas acima, mudança de nomenclatura, função e uma gama de atributos que, se seguidos, potencialmente, resolveriam não só questões do ensino da arte como do campo educacional de forma abrangente.

O que não parece estar claro, nesse tipo de narrativa de salvação, é o que dizem, em um dos artigos, Silva e Nascimento (2016) ao refletirem sobre o que causaria o “problema da formação do professor”. Para as autoras, o cerne da questão seria o entendimento da arte como um dom. Ora, o que estaria em voga nos discursos salvacionistas em torno da formação docente, se não uma crença também essencialista, como o seu caráter formativo?

Outra hipótese aventada pelas autoras seria a falta de entendimento da arte como área de conhecimento. No entanto, que tipo de conhecimento dá lugar à arte, se não uma sorte de discursos *psi* que veem nela (via os seus chamados conteúdos) uma possibilidade de transformação do eu?

Por uma via ou por outra, se fosse possível afirmar que o campo da formação docente opera como uma espécie de polícia da alma educacional, o professor, o seu pastor cristão, e os discursos em torno da arte nessa área formariam o amálgama necessário para manter a crença em um objetivo humanizador da educação, compondo, assim, o pastorado artístico-pedagógico.

3. A ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES: PROPOSIÇÕES

Sertório e sua veada

Quando Sylla entrou em Roma, Sertório, partidista de Mario, dominava pelo seu gênio, a província de Hispanha, e soube conservar-se nella apesar de vários exércitos que forão mandados contra elle. Os proscriptos de Roma formavão-lhe uma espécie de Côte e os povos lhe tributavão dedicação profunda. Tinha-lhes elle persuadido que estava em comunicação com os Deuses, e que delles recebia conselhos por intermédio de uma vêada branca que nutrira e o seguia em toda parte, mesmo nas batalhas. Sertório era dotado de grande força e agilidade... perdera um olho na primeira acção a que assistia...tinha então um grande pesar. No tumulto da ultima batalha e pilhagem do acampamento, a sua vêada desaparecera. Faltava-lhe com ella um poderoso meio de governar os povos. Felizmente alguns de sua gente encontrarão-a num bosque, e, conhecendo-a pela côr branca, a trouxeram para o seu general. Este prometeu-lhes boa recompensa se guardassem o segredo, e, depois de conservada fechada alguns dias, uma manhã, mostrou-se com rosto alegre e disse aos chefes dos Hespanhois que o rodeavão, que de noite tivera um sonho que lhe anunciava da parte dos Deuses algum evento feliz. Deu ao depois audiência, segundo seu costume, a todos que lhe querião fallar. De repente, solta-se a vêada, a qual avistando a Sertorio, corre pulando para elle, poem lhe a cabeça entre os joelhos e lambe a mão direita que elle lhe apresentara. Sertório acariciando-a de sua parte e derramando-lhe mesmo algumas lágrimas, os Hespanhois ficarão muito comovidos e estupefactos: ao depois com mil gritos de alegria e applausos, elles o condizirão para a sua casa como homem divino e dos Deuses querido. (Programa para concurso de professor da cadeira de pintura, Academia Imperial de Belas Artes, 1849).

O arquivo é feito de belas surpresas que nos guiam, à maneira de Arlette Farge (2009, p. 14), como “uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado”. O arquivo é feito do encontro, não de materiais inertes e ou provas irrefutáveis de uma suposta verdade perdida no tempo, mas, sobretudo, é feito de uma noção lacunar de um passado que se imiscuiu. Daí a importância dada, nesta investigação, à ideia de montagem. O encontro de peças a serem remontadas, reurdidas, fazem parte, portanto, das belezas do encontro com as cinzas de um passado talhado e reunido na montagem, já que sabemos que, diante das imagens, estamos diante do tempo (DIDI-HUBERMAN, 2015).

Trata-se de recompor uma história, anacrônica e descontínua, tal como se desmonta um relógio pela alegre e divertida tarefa de remontá-lo. “A montagem é uma exposição de anacronismos naquilo mesmo que ela procede como uma explosão da cronologia. A montagem talha as coisas habitualmente reunidas e conecta as coisas habitualmente separadas. Ela cria, portanto, um abalo e um movimento [...]” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 6).

Sertorio e sua veada foram uma das surpreendentes peças encaixadas do arquivo. A imagem da pintura de Pallière pairava ali, dentre inúmeras fotografias de acervo. Assim como seu autor, neto do arquiteto francês Grandjean de Montigny, figurava nos arquivos como pensionista na Europa. Mas, antes, protagonizou um evento que demonstra a tônica que persistiu durante as primeiras décadas da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA): a querela

entre franceses e portugueses, que se estendeu aos brasileiros nos idos da década de 1840. Manoel de Araújo Porto-Alegre, que viria a ser o primeiro diretor brasileiro da AIBA, anos mais tarde, escreveu duras críticas ao nepotismo e à condescendência francesa na administração da Academia, em 1849, na recém-fundada revista *Guanabara*:

Mr Pallière, neto de Mr Grandjean, e moço que havia completado os seus estudos em Paris, chega a esta capital e é convidado, ou obrigado por seu avô, a matricular-se (contra os estatutos) no fim do ano escolar, debaixo da direção de um mestre que lhe é inferior e a fazer algumas cópias para receber uma medalha escolástica que lhe dê direito a concorrer ao lugar de Substituto de Desenho.... Recomenda-se a esse artista que pinte mal e que não mostre toda a valentia do seu talento (PORTO-ALEGRE *apud* FERNANDES, 2007, n.p.)

Mesmo sendo instruído a pintar mal, Pallière acabou se destacando como aluno da Academia, prestando um concurso para professor de pintura naquele mesmo ano. Os concursos na AIBA eram bastante exigentes, primeiro era requerido um esboço a ser pintado em 30 sessões de 6h cada na academia diante da banca examinadora. No caso de pinturas com modelo vivo, o procedimento era repetido, em inúmeras sessões com 4h cada. Aos aprovados, seguir-se-ia a segunda prova: escrita. Depois, havia ainda a prova oral com 24h para estudo. A pintura-tema daquele concurso era a descrição de *Sertorio e sua veada*, tal como a lemos no início do capítulo.

Se estiver correta a hipótese de Didi-Huberman (2015), de que toda história é anacrônica, o que se passa, daqui para frente, no encontro com a poeira do tempo, no passado do ensino da arte no Brasil, é um encontro com nosso próprio tempo, no qual “não somos apenas estranhos aos homens do passado, somos também seus descendentes, seus semelhantes: aqui se faz ouvir, no elemento do inquietante estranhamento, a harmonia das sobrevivências [...] (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 40). Ouçamo-la.

3.1 O artista sem arte: discursos de legitimação da arte em Portugal

Em uma tentativa de articular as ações que convergiram na criação daquele marco que tomamos como a primeira iniciativa de institucionalização do ensino da arte, não poderíamos nos furtar de percorrer também os movimentos históricos em torno do ensino de arte em Portugal, para buscar aquilo que pudesse, de alguma maneira, complementar, ou ainda, trazer outras nuances para o contexto brasileiro. Nesse sentido, foi empreendida uma busca por arquivos históricos portugueses. Do encontro com a diversidade de fontes levantadas, foi possível arquivar um nicho específico que pareceu corroborar a presente investigação, qual seja, os discursos sobre a importância da formação de uma academia naquele país.

Tomar como grau-zero a necessidade da arte em sua conjunção com um aparato institucionalizado foi a forma de crivar um início – dentre vários possíveis – a ser perscrutado, sem com isso desconsiderar as iniciativas anteriores tanto em Portugal quanto no Brasil. Pois, se o intuito aqui fosse buscar uma história progressista do ensino da arte, certamente as oficinas de artes manuais características do tipo de transmissão de saberes na Idade Média, e, posteriormente, no Renascimento, as corporações de ofício, poderiam configurar começos possíveis. No caso do Brasil, como usualmente é encontrado na literatura sobre o ensino da arte, costuma-se remeter aos colégios jesuítas para compor o que se poderia chamar de os primórdios do ensino da arte no país (NASCIMENTO, 2014; OSINSKI, 2002; FERRAZ, FUSARI, 2009).

Também nos 55 periódicos de circulação no campo educacional anteriormente analisados, a temática de uma educação artística jesuítica tem espaço garantido. Considerada a gênese do ensino de arte (SUBTIL, 2009), a educação artística jesuítica é vista como a primeira investida nesse sentido, especialmente no caso do teatro e da música. Mas, além disso, é o marco fundador, para a historiografia da área, de uma série de preconceitos que poderiam explicar hoje a situação do ensino da arte. Os jesuítas, no entanto, são destacados ora por uma educação humanista (SILVA; NASCIMENTO, 2016), parte de um processo de passividade histórica (THOMAS; BONIN, 2019), no qual atrairiam as crianças pela arte para catequizá-las, sendo a arte *estratégica* ou ainda um *artefato técnico-metodológico* (GERMANN, PEREIRA, 2013), pelo aspecto colonizador de uma pedagogia do medo (PINHEIRO, 2014), que teria selado de uma vez por todas o caráter dogmático que o fazer manual parece ter até hoje, redundando na suposta não importância do ensino da arte.

Além de encabeçar o pioneirismo do ensino da arte, segundo o artigo de Seratti e Pereira (2019), a educação jesuítica estaria imbuída também de uma suposta inauguração dos *saberes psicológicos* no Brasil Colônia, que serviriam para sustentar a dominação e o controle sobre os indígenas – denotando que, seja de forma oficial, seja problematizada à luz de discursos decoloniais, a existência de uma gênese para o ensino da arte é uma constante. Para uma pesquisa de inspiração foucaultiana, tal premissa requer cuidado. Foucault buscou em Nietzsche a recusa da ideia de origem (*Ursprung*), cujo esforço se debruçaria em desenvolver uma dada essência de algo. Tal como seria no ensino jesuítico, no qual encontraríamos as bases para o que deve ser duplamente rechaçado no ensino da arte atual: uma persistente forma de imitação e catequização, e, também, a origem de uma suposta falta de prestígio dessa prática.

Ao contrário de uma tradição teleológica da história, o que se pretende é, ao modo foucaultiano, “fazer surgir uma singularidade. Mostrar que não era assim tão evidente” (FOUCAULT apud VEYNE, 2008, p. 31).

Portugal, diferentemente de outros Estados-nação do Velho Continente, até os fins do século XVIII, tinha o ensino das artes bastante calcado nas oficinas de mestres artesãos, muito diferente das Academias de Belas Artes existentes na Espanha e na Itália desde o Renascimento. Uma diferença de mais de dois séculos separa as práticas artísticas de academias em outros polos artísticos naquela época.

Ainda no século XVIII, não se fazia clara a distinção entre artista e artífice em Portugal, tal qual era feito em outras nações: “em 1712, o Padre Bluteau, no *Vocabulário de Português e Latino*, define o artista como aquele que é ‘destro em alguma arte’” (LAMEIRA, 1989, p. 51), o que significa dizer que, até a criação da Academia de Belas Artes Portuguesa, havia uma enorme indefinição em relação papel do artista na sociedade.

A arte portuguesa encontrava-se confinada à tradição conventual – aquela do mestre-aprendiz. O arquiteto e pintor Francisco de Hollanda, nos idos dos Seiscentos, foi pioneiro ao apontar a necessidade da arte, em um dos primeiros tratados em português de que se tem notícia sobre a utilidade do desenho e da arte, intitulado *Da Pintura*. Hollanda escreveu algumas obras ao longo de sua vida e nelas enalteceu a arte, especificamente, o desenho, como uma ferramenta a serviço de Deus e dos homens e, notadamente, a serviço da estratégia militar:

[...] além d’isto, serve o debuxar na guerra grandissimamente para mostrar em desenho o sitio dos lugares apartados e feição das montanhas e dos portos assi os das serras, como os das bahias e portos dos mares, para a feição das cidades e fortalezas altas e baixas, as muralhas e as portas e o lugar d’ellas, para mostrar os caminhos e os rios e as praias e as alagoas e paiies que se hão de fugir ou passar; para o curso e espaços dos desertos e areias dos maos caminhos e das selvas e mattos: tudo isto d’outra maneira [será] mal entendido, e no debuxo e desenho mui claro e intelegibel, o que tudo são cousas grandes nas empresas da guerra, e que grandemente fazem e ajudam estes desenhos do pintor aos propositos e desenhos do capitão. (HOLLANDA, [1918], 1548, p. 223).

Já naquela época, Hollanda apresentava a queixa, que perduraria por séculos, quanto à necessidade de atualização artística de Portugal em relação aos demais territórios europeus. Necessidade esta que, mais de um século depois, seria reiterada pelo pintor Félix da Costa Meesen, cuja reivindicação principal era a fundação de uma academia de artes. No tratado *Antiguidade da Arte da Pintura, sua nobreza, divino, e humano que a exercitou, e honras que os monarcas fizeram a seus artífices*, de 1696, o pintor se dedica à glorificação da arte, nomeadamente, a pintura e o debuxo (desenho). Félix da Costa Meesen junta às finalidades do desenho e da arte – que, para Hollanda, visavam à estratégia tática militar de guerra, novas

proposições, como o uso para engenheiros, arquitetos, marceneiros, entalhadores, bordadores, gravadores, marinheiros, pintores, tapeceiros, latoeiros, rendeiras e costureiras, corroborando o casamento entre arte e ofício, que duraria ainda alguns séculos – forçando a tinta na importância do desenho, visto que “não há Arte nem ofício, que em todo ou em parte não dependa da Arte do Debuxo; sendo impossível poder-se conservar o governo comum de um reino, sem que lhe seja forçoso valer-se desta Arte do Debuxo” (MESSEN, 1696, p. 142-144).

Sem academia e sem artista com status, tanto Portugal quanto Brasil atravessaram séculos até que pudessem ser notados efetivos movimentos em torno da oficialização da arte e, também, do seu ensino.

Em 1752, é publicada por José Gomes da Cruz, a pedido do pintor André Gonçalves, a *Carta Apolegetica e Analytica, Que pela ingenuidade da Pintura, em quanto sciencia, escreveo com profundíssimo respeito, a illustrissima, e excelentíssima senhora, D. Anna de Lorena, Marqueza Camareira mór das Rainhas nossas Senhoras, e das Serenissima Senhora Princeza do Brasil, como professora, e protectora Augusta desta sciencia, Joseph Gomes da Cruz, A Rogo de Andre Gonçalves Pintor ingenuo Ulyssiponente*. Nela, André Gonçalves, interessado em retirar a pintura do lugar das meras artes manuais, escreve uma longa justificativa que busca, uma vez mais, enaltecer a importância da pintura e, sobretudo, dos pintores do Reino, considerando essa posição inferior da arte um verdadeiro abuso, dado que para ele não haveria ciência que não se subordinasse a alguma operação manual (CRUZ, 1752). O pintor buscava meios de elevar a pintura que não tinha, naquele reino, status social e cultural.

O cenário das artes foi esse durante alguns séculos. Entretanto, na segunda metade do século XVIII, a situação começou a se transformar: algumas iniciativas pontuais anunciavam a vontade de que houvesse espaços para o ensino da arte. Uma das primeiras foi a inclusão do ensino de desenho no Colégio dos Nobres, fundado em 1761. O objetivo do colégio era claro: formar a nobreza portuguesa com distinção e, nesse momento, a arte, aquela reclamada por Holanda, suplicada por Meesen e por Cruz como erudição, era apresentada aos jovens nobres. Tratava-se de recuperar a vantagem que as outras nações tinham sobre Portugal, tal como diagnosticou Félix da Costa Meesen, um século antes. Para Meesen, da arte decorreria os bons costumes, e seria parte das “[...] coisas que animam aos homens a empreender o que parece dificultoso, porque se acha a sabedoria no homem [...]”. Muitos engenhos se perdem em Portugal por falta de estudo e só este faz chegar à perfeição devida” (MEESSEN apud SILVA, 2018, p. 140).

Tratava-se de cultivar a nobreza, sensibilizá-la para a arte, coisa que aparentemente ainda não havia sido feita, mas também, por outro lado, Meesen já apontava para o ponto que

será nevrálgico para a entrada definitiva do ensino das artes no ambiente pedagógico português e brasileiro: a relação entre o ensino da arte e a industrialização.

O que se vê é que mesmo com a existência de um colégio para os nobres, os investimentos em torno da institucionalização da arte eram muito esparsos e nada coesos, faltava, basicamente, prestígio para os que produziam arte.

Talvez possa-se dizer – excetuando-se os artistas que obtinham bolsas para estudar em academias em outros países europeus – que foi com as chamadas aulas públicas ou régias que a situação do ensino da arte sofreu uma leve mudança.

As aulas públicas de desenho faziam parte, tanto em Portugal quanto em suas colônias, da reforma pombalina, que, em território brasileiro, culminou na expulsão dos jesuítas e no fim do ensino eclesiástico, em conformidade com os ideais iluministas daquela época. Pelo que consta, a primeira ação que institui o ensino das artes em Portugal, nomeadamente, ensino artístico, data de 1779. O decreto referente a tal ação foi assinado nesse mesmo ano pela rainha D. Maria I.

Não se pode deixar de lado o fato de que a criação da Aula de Debuxo, ainda seguindo a linha argumentativa dos principais tratados e súplicas em torno da institucionalização da arte em Portugal, tinha a ver com a possibilidade de os artistas se separarem das obrigações das bandeiras (organização à qual estavam submetidos os ofícios em Portugal e também no Brasil) e, portanto, da imitação como medida de produção artística, podendo, com isso, ascender socialmente, e, também, reforçar a ideia de que residiria no ensino da arte uma intrínseca relação funcional com o progresso – ideia já presente nos discursos anteriores.

Com tantos esforços empreendidos anteriormente, era chegada a hora de contemplá-los. A Aula Pública de Debuxo e Desenho teve início no Seminário dos Meninos Órfãos do Porto no dia 17 de fevereiro de 1780.

Na mesma época em que o ensino da arte é institucionalizado com forte apelo à industrialização e à formação profissional, uma curiosa instituição é criada. Tratou-se da chamada Casa Pia de Lisboa, criada em 1780, uma instituição de acolhimento de crianças e jovens. Segundo Ribeiro (1871, p. 82), a Casa servia “para asylo da pobreza, para desterro da mendicidade, cancro que ha longos annos roe e devora os estados da Europa, [...] onde também a mocidade é instruída nos elementos das sciencias e das bellas artes”.

Para Catarina Martins (2011, p. 115), foi ali que “se desenvolveu de modo sistemático o ensino das artes, então consideradas como um destino desejável para as crianças e jovens tutelados pela instituição, e onde o conceito de ensino integral do aluno adquiriu máxima

expressão”. Não obstante, a Casa Pia operou um importante celeiro de técnicas de disciplinamento das crianças e jovens considerados *outsiders*.

Se quisermos nos ater à entrada das práticas artísticas no campo da educação de crianças e não no da formação de artistas, nos depararemos com a curiosa assimetria: por uma via, o Colégio dos Nobres e a função da arte como enaltecimento, cultivo da alma e progresso econômico, por outra, a Casa Pia e a arte como reformadoras das infâncias marginais.

É possível entrever na saga pela legitimação e institucionalização da arte em Portugal que o pano de fundo dessa discussão, apesar de apontar para um discurso de progresso, aliando a arte enquanto *tekhné* à indústria, ao comércio e, até mesmo, à guerra, como anteriormente mencionado, visava traçar o monopólio do ensino da arte, afastando-o de um saber popular, centrado nas oficinas de mestres e aprendizes. Era preciso, portanto, elevar o estatuto da arte e, consequentemente, do artista. Contudo, por mais que para angariar credibilidade fosse necessário atrelar seu valor ao mundo do progresso, de valores iluministas, era preciso também fazer crer que havia na arte uma distinção capaz de elevar os espíritos e cultivar o bom gosto na sociedade.

O que está em questão com a apropriação da arte por meio da institucionalização é sua separação da manufatura e consequente afirmação de um quilate de privilégio intelectual. A ideia da formação de uma academia de arte viria a pôr fim nessa querela e outorgaria aos artistas, finalmente, seu lugar ao sol cortesão e elitista, tão desejado.

Uma jogada de duplo interesse: elevava-se o estatuto do artista afirmando sua superioridade intelectual em relação à mera atividade manual, e, ao mesmo tempo, justificava-se que, a partir do ensino da arte, poder-se-ia, inclusive, melhorar as atividades meramente manuais. Além do que, donatário do espírito iluminista da época, havia um esforço enorme em justificar a importância da arte para a educação do povo, para sua elevação moral e estética, ancorando a discussão nos binômios arte-moralidade e educação-civilização.

3.2 A arte sem artista no Brasil: um caso de polícia

Ainda que tradicionalmente se diga que o ensino da arte no Brasil começaria com o ensino jesuíta, a despeito da longa hegemonia educacional de 210 anos (1549-1759) que a Companhia de Jesus exerceu no Brasil colonial, o ensino das artes esteve restrito às Oficinas de artes mecânicas, como veremos a seguir.

Serafim Leite, um padre jesuíta e historiador português, nos dez tomos da obra *História da Companhia de Jesus*, opera uma historiografia da Companhia do Jesus no Brasil, analisando o currículo, os autores estudados nos colégios coloniais, bem como realizando uma breve

biografia dos padres e irmãos da companhia. Em sua obra, derivada da primeira, *Artes e Ofícios dos Jesuítas no Brasil (1549-1760)* (1953), encontram-se arroladas as funções exercidas por todos os padres e irmãos em território brasileiro. O fato é que havia uma ausência devastadora de mão de obra na colônia, de modo que os padres, além da evangelização e catequização – processos de colonização e domesticação aos quais submeterem os nativos indígenas –, eram responsáveis pelas oficinas de artes mecânicas, fundadas em 1614 em decorrência do aumento de propriedades coloniais.

Leite (1953) classifica as artes e ofícios que encontrou descritas pelos jesuítas em sete grupos:

- a) Artes e Ofícios de Construção;
- b) Belas-Artes;
- c) Manufaturas;
- d) Ofícios de Administração;
- e) Serviços de Saúde;
- f) Outros Ofícios (em menor número, mas bastante variado na caracterização).

As oficinas de artes mecânicas eram ministradas pelos jesuítas e pelos poucos oficiais que havia em território brasileiro no século XVI. A função dessas oficinas era formar mão de obra para construir casas, trabalhar nas suas fazendas, residências, colégios e igrejas.

Dessa necessidade, surgiu a Confraria de Oficiais Mecânicos, que funcionou como um dispositivo de controle do trabalho artesanal, exercido pelos jesuítas, e era “constituída por artífices e homens da classe mercantil, o que a esse tempo se chamava ‘plebeus’” (LEITE, 1953, p. 28-30).

Claro está que da mesma forma que aponta Francisco de Hollanda no já referido tratado sobre a importância da pintura em terras portuguesas, a imbricação entre artes liberais e artes mecânicas na vida cotidiana portuguesa se estendia aos colégios jesuítas coloniais. De acordo com Leite (1953, p. 111 et seq.), cerca de 366 jesuítas desempenharam atividades relativas às chamadas “artes mecânicas” no Brasil colonial. Os jesuítas eram, ao mesmo tempo, professores de artes liberais no interior dos colégios (humanidades latinas, retórica, filosofia e teologia) e operários de artes mecânicas nas oficinas.

A diferença fundamental entre aquilo que se desenhou nas corporações de ofícios na Europa e o que estavam a fazer os jesuítas reside no fato destes se valerem exclusivamente do trabalho escravo. Portanto, “tal fato – o de não ser necessária a formação de uma mão de obra assalariada no Brasil colonial – explica a razão de a instrução dessas artes ter sido complementar

à de humanidades, não merecendo, portanto, a mesma importância desta” (FERREIRA JR; BITTAR, 2012, p. 711).

Desde aí, podemos evidenciar que a junção entre arte e educação nunca foi fortuita ou fruto de uma benesse que a primeira poderia ofertar à segunda, pelo contrário, tratava-se de um projeto profissionalizante.

Diferentemente do que foi possível perceber da história da constituição das corporações de ofícios em Portugal, no Brasil, a relação entre mestre e oficiais era de codependência, visto que o trabalho era compulsório para o escravo. Assim, a conhecida didática do mestre e aprendiz, muitas vezes bastante romantizada, não deixava dúvida no caso brasileiro: tratava-se de uma relação de dominação.

O fato é que a empreitada de encontrar mão-de-obra qualificada, no caso das artes manuais, era tão difícil que, por vezes, até à força se usava:

[...] o trabalho manual era considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre. Atividades artesanais e manufatureiras, como a carpintaria, a serralheria, a construção, a tecelagem, entre outras, eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. A discriminação contra esse tipo de atividade e contra aqueles que a desempenhavam levava muitos a rejeitarem determinadas profissões. Isso resultou no trabalho e aprendizagem compulsórios. Os ofícios eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção como aqueles advindos das Casas da Roda, garotos de rua e delinquentes. (SALES; OLIVEIRA, *apud* MORAIS, 2016, p. 20).

Com passado de traços discriminatórios, onde apenas os escravos eram aprendizes de ofícios, no nascer de uma sociedade abolicionista, a carência de mão-de-obra tornou-se um fardo a ser resolvido como caso de polícia, atrelando a vadiagem ao trabalho manual, duas práticas execráveis naquela época. Para Fonseca (1962, p. 82),

[...] fazia-se o recrutamento ‘manu militare’. À noite saía uma patrulha do arsenal e ‘apenava’ todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher. Algumas vezes a necessidade de pessoal era tanta que se recorria ao chefe de polícia, pedindo-se-lhe que enviasse, dos seus presos, aqueles que estivessem em condições de produzir algum trabalho profissional.

Isso porque, ao contrário do que possa parecer, as Belas-Artes não faziam parte do currículo difundido pelos colégios jesuítas para a educação dos filhos dos colonos portugueses. É importante salientar que, no caso das artes plásticas, especificamente da pintura, os oficiais que faziam essa tarefa tinham maior prestígio que outros e eram requisitados para decorar as igrejas. Segundo Serafim Leite, havia poucos pintores e douradores no Brasil do século XVI. Para o historiador, a pintura no Brasil teve início oficial em 1587, com a chegada de Belchior Paulo, o primeiro pintor a desembarcar em terras brasileiras. No estudo de Serafim Leite, apenas

25 pintores foram encontrados nos catálogos da Companhia de Jesus entre os séculos XVI e XVIII.

Decorre desta tensão a dificuldade que se encontrou na colônia de constituir uma regulamentação mais precisa dos ofícios, visto que, inicialmente, os ofícios eram ensinados pelos próprios jesuítas, e apenas ao longo do século XVII foram se organizando de forma mais precisa, especialmente diante do crescimento de Salvador e Rio de Janeiro.

No entanto, se a partir de fins do século XVIII, ao menos na Europa, as corporações de ofício perderam vigor e deram lugar a uma nova filosofia econômica, no Brasil escravocrata, a relação com o trabalho, especialmente manual, somada ao aparato de tantos séculos de ensino religioso deu a tônica do tipo de relação de aprendizagem que ocorrerá em nosso país, onde as corporações de ofícios foram definitivamente proibidas na Constituição de 1824.

Para se ter uma ideia de quão árido era o ambiente artístico brasileiro, a primeira exposição de pintura de que se tem notícia por aqui foi em 1811, justamente em um ateliê de um pintor português: António Silva Lopes. Vale lembrar que exposições sacras eram comuns. Lopes era professor substituto na Academia do Nú (uma das primeiras tentativas de uma agremiação de artistas em Portugal do século XVIII) e expunha obras na sua própria casa-ateliê, aberta ao público às quartas e sextas-feiras. No entanto, segundo Patrícia Telles (2017), não chegou a obter sucesso. Ao que parece, a profissão artística estava condenada ao trabalho manual, ainda que os pintores viessem há séculos reivindicando um espaço entre as artes mentais ou liberais. O trabalho era duro e sujo, indigno da nobreza. Sequer havia, até a década de 1830, tubo de tinta. Esta devia ser preparada a partir do pigmento, misturando-o aos aglutinantes e aglutinogênios.

No início do século XIX, se tem mais notícias de como os poucos pintores, no Rio de Janeiro, por exemplo, ofereciam seus trabalhos por meio dos jornais:

Manoel Dias de Oliveira, professor público de Desenho e Figura nesta Corte, tendo adquirido os seus estudos na Corte de Roma, mandado pelo Príncipe Regente Nosso Senhor, propõe-se a ser útil com o ensino da sua Arte por Cazes particulares, nas horas vagas da sua Aula, a todas as Pessoas, Nacionaes, ou Estrangeiras, que tiverem gênio para esta aplicação, tão própria para ornamento das Pessoas bem educadas, fazendo ele de própria mão os exemplares para os seus Discípulos, e satisfazendo a todos ele com a recíproca harmonia na moderada recompensa do seu merecimento. Na rua do Rozario, defronte do Hospicio, n. 44, espera o sobredito Professor os Senhores a quem se dedica. (TELLES, 2017, p. 219).

A partir da investigação sobre os ateliês do começo do século XIX, no Rio de Janeiro, Telles apresenta um panorama nada glamoroso, no qual os artistas, mesmo destacados do trabalho do mero oficial mecânico, ainda enfrentavam dificuldade de reconhecimento do seu trabalho. Nos registros encontrados, apesar do conceito de ateliês inexistir na língua portuguesa

da época, era sabido que os pintores-artífices trabalhavam em suas próprias casas, mas também se deslocavam para pintar onde fosse preciso.

O caso apresentado, do pintor Manuel Dias de Oliveira, é emblemático, pois tratava-se de um artista considerado pela Corte, não só por ter sido enviado para concluir seus estudos na Itália, mas também por ter retornado ao Brasil em 1800 nomeado, por D. João VI, professor régio da recém-inaugurada Aula Régia de Desenho e Figura.

Entretanto, Manuel Dias de Oliveira, apesar de gozar de certo privilégio e reconhecimento pela família real, ainda assim precisava buscar trabalhos para seu sustento, desmanchando a falsa impressão de que o *status* do artista era superior. Mesmo se tendo notícia de que o pintor teria sido responsável pelas pinturas de recepção da Família Real em 1808, as obras, em sua maioria, estão desaparecidas.

Para Telles (2017), o começo da ascensão da figura do artista na sociedade brasileira do século XIX é ainda obscuro, pois os artistas não pareciam ter um lugar de destaque na nobreza; contudo, foi com a organização da Academia Imperial de Belas Artes que essa situação começou a se redesenhar.

3.3 O discurso fundacional da arte no Brasil: a falsa Missão Francesa

Adolfo Morales dos Rios Filho (1938), um dos primeiros historiadores a se debruçar sobre o que chamou de “a evolução do ensino das artes no Brasil”, em suas primeiras linhas de *O Ensino Artístico: subsídio para a sua história*, aponta uma querela aparentemente não tratada (BARBOSA, 2002; FERRAZ, FUSARI, 2010; OSINSKI, 2001) pela historiografia do ensino da arte. Trata-se da vinda da famigerada Missão Francesa ao Brasil. Não é fortuito que Morales dos Rios Filho tenha escolhido iniciar tal obra sobre o ensino da arte no Brasil, na ocasião do 1º Centenário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838, percorrendo o arco temporal que abrange desde 1816 até 1889. Ou seja, ele cria ali um marco para o que chamar-se-á ensino da arte, e este é inaugurado com a Missão Francesa.

Morales dos Rios Filho chamava de “maldizentes” aqueles que colocavam em xeque a existência de uma missão predestinada a honrar as artes no Brasil, considerava que, para os que tentam questionar esse discurso, o que está posto é apenas “implantar a dúvida, lançar confusão, negar, tripudiar, inverter as intenções, massacrar, pulverizar e enterrar” (DE LOS RIOS FILHO, 1938, p. 34).

O autor apresentou a primeira crítica à assim chamada Missão Francesa de 1828, ocupando diversas páginas do *Diário Fluminense*, em que buscava provar que os artistas franceses haviam aportado no Rio de Janeiro fugindo da França em busca de proteção real.

Chama atenção o fato de uma história do ensino da arte começar com páginas e páginas dedicadas a glorificar a colônia francesa no Brasil. Tal feito, para dos Rios Filho, seria para “assinalar de maneira indelével a influência da ação e da obra dos missionários franceses no Brasil” (DE LOS RIOS FILHO, 1938, p. 47).

No entanto, se a história do ensino institucionalizado da arte escolhe como um de seus marcos fundacionais uma gloriosa missão colonizadora é fato de grande importância na economia dos discursos sobre essa prática. Nesse sentido, há, mais recentemente, uma série de estudos sobre a chamada Missão Francesa no Brasil.

Afonso de Taunay é o primeiro estudioso a se debruçar sobre esse episódio da arte brasileira. Escreveu, em 1912, um estudo intitulado *A Missão Francesa de 1816*, título que grava a alcunha que segue até hoje figurando nos livros de história da arte, história e ensino da arte. No entanto, é importante dizer que se tratava de uma pesquisa sobre a sua família – seu avô foi professor e diretor da Academia de Belas Artes e seu bisavô, o pintor Nicolas-Antonie Taunay, foi um dos integrantes da famosa Missão Francesa.

A ideia de uma “missão artística” não é fortuita e não pode ser encontrada em páginas anteriores a esse escrito. Foi Taunay quem decidiu assim chamá-la. Debret, que veio junto à comitiva francesa para o Rio de Janeiro, escreve em sua *Voyage Pittoresque* a expressão *notre colonie*, mas não fala sobre missão em parte alguma. Contudo, Debret afirma que o grupo teria sido convidado por D. João VI.

Araújo Porto-Alegre, o primeiro diretor brasileiro da Academia Imperial de Belas Artes não a chamava assim e Gonzaga Duque (1888), um dos primeiros críticos de arte brasileiro, se referiu à “colônia Lebreton” em sua obra *A arte brasileira* (1995). Além dele, Mário Pedrosa, reconhecido crítico de arte brasileira, escreveu, em 1957, *Da Missão Francesa: seus obstáculos políticos*. Naquela obra, o crítico se devotou a refletir sobre a vinda dos artistas franceses ao Brasil, considerando a ideia de missão uma boa lenda. Também Mário Barata (1977) pareceu inclinado a esta vertente quando publicou carta inédita de Joachim Lebreton, cujo teor evidenciava seu projeto de oferecer à corte portuguesa uma academia de Belas-Artes. Mais recentemente, fora do campo das artes visuais, a obra *O Sol do Brasil*, de Lilian Schwarz (2008), na qual a historiadora se debruça sobre a vida do pintor e integrante da colônia de artistas franceses que cá estiveram, Nicolas-Antoine Taunay, traçando seu percurso pregresso e posterior à vinda para o Brasil, apresenta indícios de que a Missão Francesa, na realidade, havia sido um autoconvite de artistas que estavam interessados em conhecer o exotismo dos trópicos, ao mesmo tempo que saíam de uma França bonapartista em ruínas.

De qualquer forma, o friso, nesse ponto, é que, apesar de inúmeros estudiosos terem se debruçado sobre esse evento da história brasileira, e mesmo tendo analisado a trama que compõe esse momento histórico, reconhecendo ali um ponto de viragem na história da arte brasileira, não foram encontrados estudos sobre o ensino da arte que aprofundem essa controvérsia. Ao contrário disso, nos 55 periódicos do campo educacional, parece haver uma espécie de consenso a respeito da existência de uma Missão Francesa, instaurando um ponto de partida absolutamente arbitrário e de discurso colonialista. O genuíno e puro desejo de conhecer o pitoresco, do ponto de vista de uma discussão sobre discurso e poder, passa sem um exame do quanto as representações das culturas do outro, no caso do outro primitivo, desde as representações de índios feitas por Debret, às manchas negras nas pinturas de Taunay representando os escravos, seriam formas de dominação.

Isso é evidente nas pinturas de Debret, talvez o mais aclamado dos viajantes da dita Missão, sobre o cotidiano dos escravos no Rio de Janeiro como uma espécie de retrato do outro:

Eles mostram que não havia nenhuma divergência significativa entre as teorias da inferioridade negra, entre as hierarquias de raças avançadas e não desenvolvidas (mais tarde ‘submetidas’). Essas condições eram derivadas ou, em muitos casos, até aplicadas silenciosamente a territórios ultramarinos onde os europeus encontravam o que lhes parecia ser uma evidência direta das espécies inferiores. E mesmo quando o poder europeu cresceu desproporcionalmente em relação ao poder do enorme *imperium* não europeu, da mesma forma cresceu o poder dos modelos que asseguravam uma autoridade incontestada à raça branca. (SAID, 2011, p. 173).

A temática da dominação cultural nos parece ser o fulcro de uma outra composição para a arte brasileira do século XIX, contudo, não seria possível tecê-la nesta tese. Decerto, há inúmeros pesquisadores debruçados sobre a tópica, de modo que, aqui, o interesse se centra em cotejar os discursos sobre a vinda dos artistas franceses e o efeito disso como uma espécie de *salvação* ou ponto alto do começo da história do ensino da arte no Brasil.

Um exemplo de quão enraizado está esse tipo de discurso pode ser encontrado nas páginas da *Revista Avenida*, publicação eletrônica do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Em sua primeira edição, de maio de 2016, conta com um texto consagrado à Missão Artística, denominando assim a vinda dos artistas franceses acima referidos. Ali, a tarefa daqueles artistas não é posta em questão, ao contrário, afirma-se que “a Missão, embora criando a descontinuidade da arte colonial, trouxe o moderno de então, ensinou o que se doutrinava na Beaux-Arts de Paris e se inspirava no que se exibia nos ‘Salons’ do Louvre” (MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, 2016, p. 11).

O curioso é que, partindo da premissa de que “quase todos os projetos coloniais começam com o pressuposto de atraso e da inaptidão geral dos nativos para serem

independentes, ‘iguais’ e capazes” (SAID, 2011, p. 144), o discurso do colonizador é enaltecido pelo colonizado.

No que diz respeito à polêmica vinda ou não de uma missão salvacionista de artistas franceses ao Brasil novecentista, a questão colonial é reiterada. Além das pesquisas empreendidas no século XX apresentadas acima, mais recentemente, pesquisadores têm se debruçado sobre documentos primários acerca dessas relações.

Para Eliane Dias (2006), o interesse em povoar os trópicos com artistas franceses partiu do Marquês de Marialva, ministro das relações exteriores de Portugal em Paris. Ele teria sido influenciado pelo Conde da Barca e suas conversas com Humboldt sobre a difusão das artes e ofícios no México, em 1783.

Esses três personagens teriam iniciado a articulação que traria Lebreton, um renomado artista francês, secretário perpétuo das Classes de Belas-Artes do Institut de France, do qual Humboldt era correspondente internacional, como principal nome para constituir a tal academia. Importante salientar que Lebreton era também administrador das Obras de Arte no Musée du Louvre, em 1802.

No entanto, 1815 foi um ano complicado para Lebreton e os demais artistas bonapartistas, dada a queda de Napoleão. Diante deste cenário, Humboldt, em uma tentativa de proteger Lebreton, tendo em vista sua fragilidade política e envolvimento na devolução dos objetos de arte saqueados pela França nas guerras napoleônicas, teria proposto aos ministros portugueses a criação de um projeto tal como o do México, mas em terras brasileiras.

Dias (2007), a partir de documentos averiguados na Torre do Tombo em Lisboa, apoia a tese de que a Missão Francesa foi mesmo um mito. Em nossa pesquisa na Torre do Tombo, pudemos verificar os ofícios e despachos da corte para o Cavalheiro Brito, assim como também os despachos para o Marquês de Marialva, Conde da Barca e Marquês de Aguiar. Em nenhum dos documentos acessados, foi encontrado despacho do governo português ordenando a vinda de uma missão de artistas franceses. Para Dias, fica evidente que Lebreton toma a iniciativa de procurar proteção com o Cavalheiro Brito, erudito e influente português que vivia em Paris, cuja amizade com o Conde da Barca era de longa data.

Aparentemente, Brito foi quem agenciou a vinda dos artistas franceses. Como um homem influente no ambiente cultural parisiense, recebeu com bons olhos a proposta de Lebreton de levar para a Corte, no Brasil um conjunto de artistas que poderia muito auxiliar o desenvolvimento do Reino de Portugal, Brasil e Algarves.

No entanto, em uma das cartas trocadas entre os amigos Conde da Barca e Cavaleiro Brito, o segundo deixa explícito que não acreditava ser necessário aportarem no Brasil artistas

de luxo, mas, sim, aqueles que pudessem se prestar ao trabalho: “pareceu-me assim reunir o útil ao agradável sem sobrecarregar de artistas de luxo quando são os de úteis artes que nos faltam” (BRITO, 1815, n.p apud RIBEIRO, 2007, p. 74).

Já Lebreton, articulador da vinda dos artistas, não parece ter sido muito discreto, pois houve um certo desconforto diplomático causado por uma publicação no jornal francês *Moniteur* recrutando artistas com destino ao Brasil, o que fez com que Brito escrevesse uma errata com urgência na qual desmentia o fato, que poderia denotar ação diplomática sem o envolvimento efetivo das cortes:

On lit dans plusieurs journaux l'article suivant: On annonce que M. Lebreton, secrétaire perpétuel de la quatrième Class de l'institut est autorisé à se rendre au Brésil, où il est appelé par le Prince Régent pour organiser un théâtre, une bibliothèque, et un conservatoire de Musique. Nous sommes autorisés à déclarer que cet article est dénué de fondement, et que personne n'a reçu la moindre commission relative à cet objet, et à d'autres de cette nature, de la part du Gouvernement Portugais (BRITO, 1815, n.p apud RIBEIRO, 2007, p. 74).⁵

Ou seja, Debret começou uma espécie de telefone sem fio que chegou em Taunay e virou história oficial. Debret glorificou a sua vinda ao Brasil, cuja narrativa que corroborava a ideia de que se tratava de uma comitiva esperada pela família real tornava o percurso dos artistas viajantes, em busca de dinheiro e sossego, mais honrosa.

Mesmo diante da carta de Brito aos jornais, mesmo com a publicação de Mário Pedrosa, na qual fica evidente que Brito não faz nenhuma promessa a Lebreton e que frisava que não havia compromisso do governo português, a história do ensino da arte toma como base a ideia de uma Missão Francesa para constituir aquilo que seria um ponto de viragem no ensino da arte no país.

Tratou-se, de acordo com os documentos, de uma emigração voluntária que unia o útil ao agradável, por assim dizer, pois atendia aos anseios eruditos do Conde da Barca e do Marquês de Marialva articulados pelo Cavalheiro Brito, e, ao mesmo tempo, a vontade de sair da França em virtude de tensões políticas, que levariam Lebreton a compor um grupo que atendesse às necessidades de fomento às artes e ofícios por parte dos portugueses, mas que garantisse a possibilidade de uma outra vida para os artistas que a ele se juntassem.

Mas é, sobretudo, a partir do estudo feito por Patrícia Telles (2018), baseado na troca epistolar entre Brito e Conde da Barca, que é possível esclarecer os meandros da Missão

⁵ “Lê-se em diversos jornais, o seguinte artigo: Anuncia-se que o Sr. Lebreton, secretário perpétuo do Instituto está autorizado a ir ao Brasil, onde é chamado pelo Príncipe Regente para organizar um teatro, uma biblioteca e um conservatório de música. Estamos autorizados a declarar que o presente artigo carece de mérito e que ninguém recebeu do Governo português qualquer comissão relativa a esta matéria e outras desta natureza.” [tradução nossa]

Francesa. Em uma carta de 2 de dezembro de 1815, a presença de Brito no empreendimento da vinda dos artistas franceses ganhava contornos mais nítidos; nela, Brito atestava que o pagamento das despesas da caravana francesa não passaria de “um fraco testemunho do meu desejo de civilizar o Brasil por meio das artes[...]” (TELLES, 2016, n.p).

Encontramos também, em nossas buscas no arquivo nacional da Torre do Tombo, em Lisboa, indícios ainda mais fortes, porque oficiais. No ofício nº 17, de 27 de agosto de 1815, Brito escreve:

[...] a situação actual da França e a incerteza do por vir tem facilitado a emigração de artistas de todas as qualidades, e os aliados cuidão em os recrutar fazendo-lhes partido vantajoso, e cunha a ocupação militar do Reino afrouxa a execução das leis, eles a aproveitão para emigrarem sem risco próprio, nem dos que induzem a isso. M^{sr}. Lebreton veio propor ao Marquez Estribeiro Mor que alguns artistas de moralidade desejavão ir estabelecer-se no Bresil, mas não tendo todos meios para costear a passagem e o primeiro estabelecimento desejavão merecer do governo alguma ajuda de custo e a certeza de sua proteção; desta não podem eles duvidar, mas enquanto a pagar-lhes a passagem, lhes respondeo o dito Marquez que nem elle nem eu estávamos autorizados a fazello, mas que huma Nota de sua mão qualificando os indivíduos e seus talentos podia remeter-se a V. Ex. para que à vista dela S. A. R decidisse o que houvesse por bem do Seu Real Serviço: também lhe ponderam a generosa doação de sesmarias, o que devia ser já hum forte incentivo para attrair colonos estrangeiros. Mr. Lebreton observou que a ocasião sendo a mais oportuna, podia também verde pouca dura, não havendo auxílios prontos, porque se distrahirião para outra parte: como nos era impossível tomar por nós esta providencia, prometemos dar parte de tudo a V. Ex. remetendo a sua nota, que ainda não mandou. [...] (BRITO, 1814, s.p MINISTERIO DE NEGOCIOS ESTRANGEIROS, livro 686).

Que se tratou de um processo de barganha diplomática encabeçado por Lebreton, não restam mais dúvidas, porém, em um ofício enviado pelo Marquês de Marialva e Brito, de 9 de outubro de 1815, a nossa tese fica mais evidente. Ali se lê:

Ofício n. 22. 9 de outubro de 1815.

No meu ofício n. 17 tive a honra de comunicar a V. Exa. que M^{sr}. Lebreton, secretario perpetuo da quarta classe do Instituto me falara assim como ao Marquez de Marialva da emigração de artistas franceses para o Estado do Brasil, para o que alguns desejavão e precisavão de ajuda de custo, ao que respondi não estar authorisado de modo algum para este fim, mas que me cumpria da parte a V. Ex. esperar as ordens regias sobre este importante objeto. Não podendo então mandar com aquelle ofício a nota que M. Lebreton me promettera sobre as qualidades e talentos das pessoas que se propunhão passar a este Continente, agora a remeto a V. Exa. A família do Pintor Taunay respeitável pelos seus costumes patriarchaes e intima união, apurou o pequeno capital de 16 mil cursados e está decidida a partir antes do inverno, ella reúne hum pintor, escultor, chymico metalúrgico e farmacêutico, além de hum official instruído, todos de conducta exemplar. O Chefe dela so pretenderia o lugar de Professor de pintura para crear discípulos e formar hum estabelecimento com os demais talentos do irmão e seus filhos. Sem nada lhe prometer ponderei-lhe unicamente que as artes de luxo devião ser precedidas das uteis e necessárias à economia interior do Paiz, mas que o Governo de S. A. R sendo tão iluminado quanto era protector da indústria e das artes liberaes, eu lhe segurava a benevolencia do Soberano para artistas foragidos que ião buscar o amparo paternal do Meu Augusto Soberano. No mesmo cazo se acha M. Pradier excelente gravador, bom desenhador e pintor em miniatura e aquarela, assim como Grandjean de Montaigny architecto distinto, que esteve muito tempo em Italia, e publicou a melhor obra que há da Architectura Toscana. A aquisição seria excellente, posto que seja preferível a de hum chymico, de hum mecânico, e de hum

agricultor botânico, artistas da primeira necessidade e de imediato proveito para criar gente hábil para as artes fabris. Assim o chymico Taunay, o mecânico Ovide, e o agricultor botânico Letieur parecem-me estar na primeira linha sem que por isso os outros artistas desmereçam o mesmo bom agasalho. Ainda que Carneiro de Leão venha a esmorecer na promessa que me fez de concorrer para o transporte destes artistas, eu farei quanto puder para que Ovide tenha os meios de se transportar, pois julgo a sua aquisição tão necessária como a do agricultor. Não entro por nada na expedição que projeta Mr. Lebreton, bem que esteja certo da sua acertada escolha: fico esperando pelas Reais Ordens para saber como me hei de conduzir e satisfazer a tantas pretensões” (BRITO, 1814, s.p MINISTERIO DE NEGOCIOS ESTRANGEIROS, livro 686).

É nítido que o discurso nacionalista de Brito, Marialva e Barca, ainda que clamasse por uma identidade cultural para o reino e, em especial para a sede brasileira, aliado ao discurso civilizatório da caravana francesa, fazia parte de um projeto imperialista cultural europeu.

Apesar de Portugal e Espanha terem saído na frente na cruzada pela dominação de novos territórios, França e Inglaterra sabiam da importância de dominar a cultura. Ainda que o processo tenha sido originado de uma necessidade dos franceses de imigrar para longe da turbulenta situação política daquele país, especialmente porque vários deles eram contrários ao absolutismo, ainda compreendia-se o que havia nas terras de cá como primitivo:

Assim, a despeito do caráter complexo e elaborado, as formas culturais abrangentes que tratam de contextos periféricos não europeus são marcadamente ideológicas e seletivas (e até repressoras) no que se refere aos “nativos”, da mesma forma que o caráter pitoresco da pintura colonial oitocentista, apesar de seu “realismo”, é ideológico e repressor: silencia efetivamente o Outro, reconstitui a diferença como identidade, governa e representa domínios figurados por potências de ocupação, e não por habitantes inativos. (SAID, 2011, p. 161).

Vale relembrar que, nessa conjuntura, imerso no controle ideológico da metrópole, entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a criação das aulas régias, houve um hiato que regeu a tônica da educação, ou melhor, da repressão cultural no Brasil.

A arte do período não deixava de expressar o isolamento em relação ao que ocorria na Europa, haja vista que os próprios artistas portugueses apontavam o atraso em relação ao restante do continente.

Conforme Rafael Denis (2000), o século XIX no Brasil seria assinalado não só pela dependência econômica da Europa (mesmo depois de sua independência em 1822), mas, sobretudo, pelo desejo de aprovação europeia mantido por uma elite que oscilava entre intensos sentimentos nacionalistas e uma profunda aversão às coisas nativas.

Essa necessidade de valorização nacionalista pode explicar a trama criada em torno dessa prestigiosa história de uma Missão Francesa, pois parecia conferir uma maior autenticidade, “seria como se o Brasil, por assim dizer, subvertesse em benefício próprio o projeto inicial português” (TELLES, 2018, p. 9). Nesse sentido, é até mesmo curioso que,

apesar de Portugal ser aliado da Inglaterra, a cultura colonizadora que aportou no Brasil fosse francesa, o que corrobora a tese de Patrícia Telles de que a Academia Imperial, mesmo sendo um projeto anterior à Independência do Brasil, serviria como uma espécie de diferenciação entre este e Portugal.

No entanto, foram anos de tentativas até que qualquer projeto saísse do papel sob o nome de Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que seguiu passando por inúmeras modificações, como veremos a seguir.

Os artistas franceses desembarcaram no Rio de Janeiro em 26 de março de 1816. Entretanto, somente alguns meses depois foi promulgado, pelo Conde da Barca, o decreto que criou a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Porém, o decreto era limitado: tratava das disposições contratuais, lista dos professores e funcionários e seus respectivos vencimentos.

O documento, que traz à tona as concepções do programa daquela Escola, foi escrito pelo articulador da caravana francesa, Joaquim Lebreton; o título da escola, não por acaso, é semelhante ao da *Encyclopédie*. Lebreton, que tinha planos de ficar apenas alguns meses no Brasil, ao ver-se excluído do Instituto de França, devido à Restauração, acabou ficando no Rio de Janeiro até sua morte, antes da inauguração da academia.

Seu projeto tinha como objetivo implantar no Brasil um modelo de Academia entre a mexicana e a francesa. No projeto apresentado por Lebreton, vemos a estrutura pedagógica comum às academias de artes. Dois documentos que apresentam o projeto desejado por ele vieram a público por intermédio do crítico e historiador de arte Mário Barata, em 1958, por ocasião da comemoração da chegada da Missão Francesa no Rio de Janeiro. Trata-se de duas cartas endereçadas ao Conde da Barca. Na primeira, de 12 de junho de 1816, Lebreton apresentou o que pretendia criar: duas escolas de artes, uma voltada às Belas-Artes e outra aos ofícios. Ele pretendia “organizar, com o ensino das Belas Artes, a promulgação simultânea do desenho nas artes e ofícios que dele pode tirar proveito” (LEBRETON apud BARATA, 1959, p. 286). Também no início da carta, Lebreton deixava claro que a escola deveria ter professores clássicos, caso contrário, “teria, desde o início, germes de fraqueza e torpor que não tardariam a prejudicá-la” (LEBRETON apud BARATA, 1959, p. 287).

Basicamente, o projeto previa o ensino das Belas Artes assim dividido: Pintura de gênero e histórica. Para qualquer uma das bases, era preciso ensinar três pilares: 1) Elementos gerais do desenho (cópia de modelos); 2) Desenho de vulto; 3) Desenho de anatomia (por meio de modelos vivos), exceto para os pintores que desejassem seguir com o estudo de paisagem – neste caso, deveriam aprender noções de botânica.

O ensino da Escultura teria os dois pontos do desenho já apresentados, e, ao invés de investir no estudo do desenho de modelos vivos, iriam modelar. Já a gravura, considerada arte do desenho, deveria ser feita no ateliê do mestre e teria o desenho submetido ao julgamento dos demais professores.

Por último, Lebreton apresentava o curso de arquitetura, que poderia ser prático ou teórico. No curso teórico, seriam tratadas a história da arquitetura, construção e estereotomia. Apenas depois de estabelecidos esses conteúdos, os alunos poderiam, se quisessem, realizar o estudo prático e, caso almejassem maestria na arte da arquitetura, deveriam finalizar os estudos na Itália. Lebreton ressentia que, na França, o ingresso de meninos pobres havia se tornado praxe, manchando as Belas-Artes. No Rio de Janeiro, era desejo do francês “que a profissão de artista fique, em geral, numa região média da sociedade: que o pintor e o escultor sintam prazer com a leitura dos poetas e dos historiadores e se inspirem neles” (LEBRETON apud BARATA, 1959, p. 293).

Tendo em vista o cenário pintado anteriormente, de mão-de-obra escrava, de ausência de artistas e pessoas que valorizassem o *métier* manual, o projeto de colonização cultural de Lebreton não se mostrava verossímil. Ciente disso, ele propõe a criação de duas escolas:

[...] talvez criando simultaneamente uma Escola de Belas Artes, *los nobles arts*, e uma escola de desenho para as artes e ofícios, se possa preservar a primeira pela segunda, classificando e mantendo nesta, que não poderia chegar a ser demasiado frequentada, todos os que não conviessem à outra. (LEBRETON apud BARATA, 1959 p. 293).

Sobre esse segundo estabelecimento, Lebreton pretendia que, mesmo sendo de natureza diversa, fosse complementar e houvesse aulas de desenho, que também deveriam ser ministradas na Academia de Belas Artes. No entanto, ao invés de aprofundarem os estudos dos gêneros e história, os artífices estudariam ornatos para Segundo Lebreton, tal escola faria “caminhar a indústria nacional” (LEBRETON apud BARATA, 1959, p. 300).

Ao fim e ao cabo, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios tinha como objetivo, de acordo com o Decreto de 12 de agosto de 1816, a “instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos da administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio” (Decreto oficial apud WANDERLEY, 2011, n.p). O surgimento da escola nada tinha a ver com o ensino da arte propriamente dito, mas tinha um fim bastante claro:

[...] aplicação e referência aos ofícios mecânicos, cuja prática, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas; e querendo para tão úteis fins aproveitar desde já a capacidade, habilidade e ciência de alguns dos estrangeiros beneméritos que tem buscado a minha real e graciosa proteção para serem empregados no ensino e instrução pública daquelas artes (Decreto Oficial apud WANDERLEY, 2011, n.p).

Como sabemos, o surgimento da Escola Real está relacionado tanto às intensas negociações entre o artista francês Joaquim Lebreton e o governo português, quanto às querelas entre os artistas franceses e portugueses. Mais precisamente, sua criação aparece em meio aos conflitos entre Portugal, Brasil e França nos primeiros anos da colônia artística francesa (DIAS, 2006, p. 302). A disputa girava em torno do projeto pedagógico que os artistas franceses, capitaneados por Lebreton, apresentavam, em oposição ao que pretendiam os artistas portugueses, na figura de Henrique José da Silva.

Ao que consta, apesar de ter sua criação decretada em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios não tinha nem mesmo sede, mesmo com o projeto arquitetônico criado pelo francês Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny, então responsável pelas aulas de arquitetura. Diante do complexo emaranhado político – Revolução Pernambucana, Revolução liberal lusitana, Independência do Brasil –, a implantação da Escola não foi consolidada. Somase a isso a morte do Conde da Barca, principal interlocutor e protetor dos artistas franceses.

Decerto, houve alguma agitação em torno da decisão de criar uma academia de artes em território brasileiro, cujo fim seria a formação de artistas. Por esse motivo, pouco tempo depois do decreto acima, em novembro de 1820, “foi promulgado um novo decreto, que oficializava a criação de uma instituição, sem uma nomenclatura especificada, onde o ensino das Belas Artes e o ensino dos ofícios seriam ambos contemplados” (WANDERLEY, 2011, s.p).

Evidentemente, a noção de que as artes corriam lado a lado com a civilidade, que já era nítida nos discursos de legitimação das artes na Corte Portuguesa nos séculos anteriores, ganhou corpo na iniciativa do Cavalheiro Brito, patrocinador da vinda da caravana francesa ao Brasil, e seguiu sendo endossada pela historiografia tanto em relação à história da arte brasileira quanto à história do ensino da arte no Brasil.

Adolfo Morales de los Rios Filho se questionava, nas primeiras páginas de seu ensaio sobre o ensino artístico, se teria sido uma boa ou má ideia a fundação de uma escola de arte no Rio de Janeiro naquela altura. A pergunta era retórica e servia como pano de fundo para considerar que a fundação de uma escola superior de Belas-Artes fora parte fundamental da institucionalização do ensino das artes no Brasil e, segundo o autor, era evidente que “a vinda da Missão Artística Francesa veio dar vida ao que tendia desaparecer e organização pedagógica ao ensino das Belas Artes” (FILHO, 1938, p. 58).

Se a Missão Francesa veio enaltecer ou não o ensino da arte no país, se a educação dos jesuítas é a causa primeira do descaso em relação ao ensino da arte, nada disso de fato importa para uma mirada foucaultiana. O que aqui interessou foi perceber como essa história se faz a

partir de um amontoado de discursos não causais que não passam de acontecimentos difusos e não necessários, opostos, portanto, tanto a uma ideia teleológica da história do ensino da arte como da necessidade da arte no campo educacional como um universal em diversos estratos documentais. Continuemos.

3.4 A Academia Imperial de Belas Artes

Como pudemos ver anteriormente, a Missão Francesa sela, segundo a historiografia oficial, a institucionalização do ensino da arte no Brasil. Além disso, nos discursos percorridos nos 55 periódicos acadêmicos, foi possível encontrar uma série de remissões à vinda de tal missão artística em vários artigos. As referências bibliográficas que remontam tal história são uníssonas e, portanto, apresentam uma visão linear dos acontecimentos (BARBOSA, 2002; FERRAZ, FUSARI, 2010; OSINSKI, 2001).

Maria Subtil (2009), em seu artigo *Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar*, aposta na linearidade histórica, remontada por Ana Mae Barbosa, afirmando que, com a vinda da suposta missão artística, entraria em vigor a espécie de estética neoclássica imposta, como que por decreto, cujos padrões (europeus) teriam abafado as tendências consideradas nativas da arte brasileira. Segundo Subtil, ainda hoje são discutidos os reflexos e os progressos que tal missão teria trazido à arte brasileira.

Ainda segundo a autora, tanto a missão artística quanto a Academia Imperial de Belas Artes teriam como objetivo suprir culturalmente a colônia, ao mesmo em que seria criada uma distinção, em vigor ainda hoje, entre uma arte nativa e popular e uma arte erudita e elitista.

Já para Silva e Araújo (2007), a Academia Imperial e a trupe francesa tinham objetivos claros: faziam parte de um projeto formativo de mão de obra qualificada. Daí derivaria a importância do desenho naquele período, o qual se estenderia como herança do ensino da arte também até os dias de hoje.

A importação tanto do modelo de academias de arte da Europa quanto de artistas franceses neoclássicos seria, em boa parte dos discursos presentes nos periódicos do campo educacional, responsável pelo preconceito existente em torno da arte na educação (SOFIATO, 2014), pois, a arte, ao mesmo tempo, seria vista como algo supérfluo, por ser elitista, e desvalorizada por ser manual: “numa sociedade em que o trabalho manual era visto como degradante, um dos maiores desafios para uma instituição como a AIBA certamente consistiu em delimitar a superioridade da prática artística” (SQUEFF, 2000, p. 111).

Outra característica marcante nos discursos que retomam algo da Academia Imperial de Belas Artes está no monopólio do desenho, herança que reinaria até hoje nas salas de aula de

arte. Seria como se o ensino da arte estivesse, desde a Academia Imperial até a Lei nº 5.692/71 – que institui a entrada da arte como atividade escolar na educação básica – entre dois pólos: de um lado, o desenho e a cópia mimética e, de outro, a livre expressão e o espontaneísmo.

Por se constituírem como discursos alinhados a uma visão teleológica da história, os artigos que recontam esse tipo de historiografia baseada em fontes uníssonas buscam, na Academia Imperial de Belas Artes, uma possível raiz para os diagnósticos do presente, ou, se preferirmos, buscam *determinantes socioculturais* (BERNARDO et al., 2008, p. 62), quais sejam: a presença massiva do desenho no ensino da arte; uma visão eurocêntrica e colonizadora da arte via imposição de modelos neoclássicos pela missão artística; e, por fim, o suposto distanciamento entre arte e vida, ou seja, uma possível elitização do ensino devido ao academicismo praticado naquela instituição.

De uma maneira ou de outra, segundo Gislene Germann e Antonio Pereira, teria sido a academia (de moldes franceses) responsável pela organização do ensino do desenho através da cópia, cujo objetivo seria formação de mão-de-obra (GERMANN; PEREIRA, 2013). Ademais, segundo Maria Portela, Genivaldo Santos e Raimunda Gebran (2016), as práticas educativas propostas pelo excesso de valorização do desenho poderiam ser encontradas ainda atualmente, atravessando o século XX inteiro. De acordo com os autores, apenas no final da década de 1980 o cenário pareceu se transformar, com significativas redefinições teórico-metodológicas no sentido de qualificar o ensino da arte.

Os autores se referem à chamada Abordagem Triangular, formulada por Ana Mae Barbosa e introduzida no final dos anos de 1980, com o livro *A imagem no ensino da arte* (2009). A proposta se configurava em um tripé formado pela criação (fazer artístico), contextualização e leitura de obras de arte. A promessa trazida pelo ensino de arte pós-moderno, segundo Barbosa (2009), não visava uma reação ao que a autora considerava o ensino da arte moderno, calcado na livre expressão, mas, sim, uma ampliação, em outras palavras, um aprimoramento do ensino a partir da conceituação da arte como cultura.

A despeito de tais investidas, para Mirian Martins (2011), os valores acadêmicos em torno da arte continuariam presentes nas escolas. Um exemplo disso seriam as releituras feitas nas aulas de arte, cujo objetivo seria a cópia de obras de arte apresentadas em sala de aula. Para Martins, esse fenômeno poderia ser chamado de “olhar de missão francesa”, pois seria herdeiro da colonização cultural imposta pelos padrões europeus e estaria presente tanto no olhar dos professores de arte, em sua busca por referências realistas nos trabalhos das crianças, quanto no tipo de recepção artística aceita dentro da escola.

O que fica evidente na leitura dos artigos que percorrem a história do ensino da arte é a busca por uma causalidade que pudesse justificar, uma vez mais, uma certa impotência, no presente, da arte na educação, no sentido de que sua ineficácia seria condicionada aos acontecimentos do passado.

Dessa forma, a primeira raiz do preconceito supostamente existente contra o ensino da arte residiria, para Barbosa (2002), na *célula mater* do nosso ensino – a Academia Imperial de Belas Artes. Ali se congregariam alguns predicados:

- 1) a elitização da arte por meio da imposição da frieza e do racionalismo característicos do neoclassicismo em detrimento da tradição do barroco brasileiro, o que acabou por afastar a arte do povo;
- 2) a afirmação da arte como uma ferramenta para a modernização e não como uma atividade que poderia ter sua finalidade em si mesma, que teria projetado tal visão na sociedade;
- 3) o trabalho manual como algo indigno e menor.

Seriam essas as bases sobre as quais, segundo Barbosa, referência mais citada nos artigos analisados, estariam alicerçados o ensino de arte brasileiro. De acordo com Maria Ferraz e Maria Fusari (2009), o desenho seria uma prática neoclássica que vigoraria até hoje. Os discursos do presente (artigos dos periódicos analisados) subscrevem as pesquisas citadas sem fazer nenhum tipo de cotejo com outras fontes historiográficas dedicadas ao período oitocentista no Brasil.

São muitos os pesquisadores que se debruçaram sobre a Academia Imperial de Belas Artes no campo da história da arte. É de se espantar que tais estudos não tenham se espalhado para o campo do ensino da arte, configurando uma área completamente apartada, mesmo que, comumente, nos discursos do tipo do pastorado artístico-pedagógico, afirme-se uma convicção sobre a inter-relação entre arte e ensino de arte, em outras palavras: “arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos *ateliers*” (BARBOSA, 2009, p. 7).

Sônia Gomes Pereira (2017), uma das principais pesquisadoras sobre arte brasileira oitocentista e fundadora dessa linha de pesquisa, aponta que nas últimas três décadas houve um aumento significativo nas pesquisas sobre arte brasileira no século XIX, o que teria acarretado certo amadurecimento das discussões do campo, promovendo uma possível revisão historiográfica do período. Destacam-se dois grupos de pesquisa, o *Entresséculos* e o *DezenoveVinte*, os quais têm se debruçado sobre a arte do século XIX que foi tão anatematizada pelos modernistas e, posteriormente, tratada de forma muito genérica.

Camila Dazzi (2013) corrobora a importância da reabilitação da arte do século XIX no Brasil feita por uma recente série de pesquisas, visto que até os dias de hoje a leitura modernista do Oitocentos continuaria a vigorar, como foi possível detectar nos artigos dos 55 periódicos que compõe o arquivo. O antiacademismo presente nos discursos arrolados seria fruto da imagem forjada pelos críticos de arte modernistas, especialmente nas décadas iniciais do século XX. A imagem que foi forjada pela pena dos então críticos da instituição do início do século XX se consolidou naquilo que Dazzi chamou “mito fundador” do modernismo brasileiro, em outras palavras, discursos que operavam pela destituição dos valores acadêmicos.

Segundo Dazzi, os livros de arte brasileira publicados nos anos de 1980 foram claramente influenciados pela historiografia modernista. Isso pode ser verificado no livro *Arte-educação no Brasil*, um dos mais citados nos artigos dos 55 periódicos que remetiam a uma história do ensino da arte como forma de justificar as mazelas do presente. Nele, Ana Mae Barbosa afirma que, mesmo com a reforma da Academia proposta por Araújo Porto-Alegre, o primeiro diretor brasileiro da AIBA, poucas inovações teriam sido apresentadas em relação ao ensino do desenho, reiterando um tipo de abordagem generalizante e genérica que opera, inclusive, certa imprecisão histórica, pois há a errônea identificação entre academicismo e neoclassicismo, sendo o primeiro considerado um atributo pejorativo do segundo.

Jorge Coli (2005) seria uma importante referência que não figura entre os artigos que retomam a arte oitocentista para pontuar, por exemplo, que os conceitos de cópia e originalidade, tão rechaçados nos discursos do presente, tinham significados absolutamente procedimentais e não denotativos, como se costuma dizer nos dias de hoje. A pintura do XIX era completamente vinculada à história da arte anterior, sendo a cópia um procedimento de trabalho e não um mero exercício destituído de criatividade (palavra de ordem do pastorado artístico-pedagógico do presente).

A generalização que ocorreria em estudos sobre a arte no século XIX é uma tendência que poderia ser refreada, caso fossem feitos enfoques mais particulares, que ajudariam a combater, por exemplo, o uso equivocado do termo acadêmico, bastante utilizado para tachar outros movimentos artísticos da época, como o romantismo, o impressionismo, o simbolismo e o realismo.

Por fim, o que se pretende, corroborando pesquisadores da história da arte do século XIX (COLI, 2005; DAZZI, 2013; PEREIRA, 2017), é um olhar para o arquivo empírico da AIBA, partindo da análise dos documentos primários disponíveis a partir de 1826 – ano no qual a Academia iniciou de fato suas atividades, dez anos após o decreto de sua criação –, depois de inúmeras idas e vindas diplomáticas de franceses e portugueses. É, portanto, a partir desse

momento que encontramos dispersos vários documentos, tanto no Museu D. João VI quanto no Arquivo Nacional.

Entre os mais de 6 mil documentos abrigados no Museu D. João VI, foram encontrados poucos dedicados exclusivamente a estatutos, reformas e regimentos da Academia ao longo do tempo. O primeiro registro que aparece no arquivo é de 1826, no qual José Feliciano Fernandes Pacheco assina, em nome da Secretaria d'Estado, um ofício ao diretor da recém-inaugurada Academia, indicando que, apesar de os estatutos originais de 23 de novembro de 1820 terem se perdido, restando apenas uma cópia, dever-se-ia segui-los até que novos estatutos fossem refeitos.

Foram percorridos os diversos regulamentos de 1859, 1890, 1891, 1901, 1911, além de vários outros sem indicação de data. Entretanto, apesar de tais documentos manterem uma estrutura coesa ao longo dos anos, evidentemente alterações substanciais foram feitas no decurso dos séculos XIX e XX. As principais mudanças regimentais ocorridas na AIBA podem ser encontradas em pesquisas dedicadas tanto à reforma de 1855 – chamada Reforma Pedreira, considerada a maior reforma da Academia, feita por seu primeiro diretor brasileiro, o pintor Manuel de Araújo Porto-Alegre (DAZZI, 2016; CARDOSO, 2008; SQUEFF, 2000) –, quanto sobre a reforma de 1890 – proposta pelo escultor Rodolpho Bernadelli –, considerada por Camila Dazzi (2010) uma proposta inovadora ao criar a Escola Nacional de Belas Artes em substituição à Academia, que pertencia ao regime anterior.

Um dos principais pontos presentes nos documentos perscrutados sobre a Reforma de 1890 foi a seriação e a sistematização do ensino, algo que não aparecia nos regimentos anteriores, composto de uma parte geral compreendendo, no 1º ano, as disciplinas de: história natural, mitologia, desenho linear e desenho figurado. Já no 2º ano, haveria física e química, geometria descritiva, arqueologia e etnografia, desenho figurado e, por fim, no 3º ano, aulas de história da arte, perspectiva e sombra, trabalhos gráficos, elementos da arquitetura decorativa e desenho elementar de ornatos, desenho figurado.

Havia duas categorias de professores, os catedráticos e os substitutos. Os substitutos eram aprovados em concurso público pelo conselho escolar e, ao cabo de cinco anos, caso tivessem desempenhado seu ofício com brilho, com a intenção de engrandecer as belas artes, poderiam tornar-se membros honorários, sendo reconduzidos a mais cinco anos de docência. Quanto aos catedráticos, estes poderiam, além de ministrar seus cursos, imprimir memórias e produções artísticas sobre suas aulas com honorários públicos e teriam à disposição, especialmente nos cursos teórico-práticos, um substituto para cobrir seus eventuais impedimentos.

Havia ainda o item relacionado à polícia escolar, responsável pela ordem na escola. Assim, qualquer aluno que perturbasse o silêncio ou causasse desordem nas aulas, primeiro seria repreendido pelo professor e, não atendendo à solicitação, seria encaminhado à diretoria, que, depois de detectada a culpa, convocaria o conselho escolar para decidir a pena do delinquente que poderia variar de um a dois anos impedido de frequentar não só a Escola como qualquer instituição federal, a depender da gravidade do delito. O papel de polícia era desempenhado pelos professores.

3.4.1 A polícia escolar acadêmica

Como pudemos ver, os discursos de legitimação da arte se centravam em duas tônicas principais: a primeira dizia respeito à elevação cultural que a arte agregaria à corte e a nobreza e a segunda, ao caráter utilitário que a ela era atribuído, fosse nas artes mecânicas ou da guerra e da engenharia etc. De uma maneira ou de outra, o que estava em jogo seria uma forma civilizatória que a arte impingiria à sociedade.

Isso se fazia presente também, de forma acentuada, nos manuscritos de Lebreton sobre sua proposta para Academia, cujo objetivo seria a união entre as belas artes e os ofícios como promessa de progresso econômico e social. Resulta daí a intrínseca relação entre a Casa Pia de Lisboa e o Colégio dos Nobres, aparentes antípodas, que, no entanto, exerciam uma mesma forma de governo pela arte. No Brasil, um modelo similar foi incumbido de instruir meninos desvalidos e órfãos. Tratava-se da Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim, na Bahia, fundada em 1799 e instalada mais tarde em amplo edifício doado por D. João VI por meio do Conde de Palma. Fosse pela instrução da nobreza, fosse pelo ajustamento dos desvalidos, as atividades artísticas operavam nos registros: ao mesmo tempo que cultivavam o espírito da Corte tratavam de manter a ordem dos desajustados. Com isso, é possível afirmar que as artes ofertavam uma espécie de policiamento, no sentido analisado por Foucault, de um governo do bem-estar social pela chave da civilidade. Não é de se espantar tampouco que nos artigos sobre arte presente nos 55 periódicos a questão da cidadania esteja presente em diversos textos.

Ainda sobre essa temática, no segundo capítulo pudemos verificar como a polícia ocupou, ao longo do século XX e também no XXI, o lugar de uma tecnologia de governo que operaria uma espécie de moralização a partir dos discursos do pastorado artístico-pedagógico; talvez, seja no interior da AIBA que possamos encontrar uma outra forma de governo consubstanciada em uma outra noção de policiamento.

Se o discurso do pastorado artístico-pedagógico opera a partir do paradoxo controle/libertação, o mesmo não será visto na AIBA, dado que ali, sob o nome *polícia escolar*, funcionava um mecanismo de moralização que não tinha como objetivo o discurso sobre arte e sim o governo da instituição.

A polícia escolar manteve-se presente, em vários regulamentos analisados, como um tópico a parte; apenas em um estatuto posterior da então renomeada Escola Nacional de Belas Artes, sem data, a polícia escolar perde o caráter de um tópico destacado, sendo articulada à frequência dos alunos. No entanto, no artigo final do documento, a prisão correcional aparece como medida a ser tomada mediante a gravidade do delito do aluno.

Dessa forma, a atividade policial na Academia, ao que parece, tinha como objetivo assegurar a ordem e a moralidade naquele estabelecimento. De um lado, a polícia interna de cada aula assegurada pelo professor, de outro, fora da sala, pelo secretário que deveria zelar pela manutenção da ordem (RIO DE JANEIRO, AN, 1901, Regulamento da Escola Nacional de Belas Artes). Em 1911, o regulamento da Escola Nacional de Belas Artes apresenta como a primeira atribuição do conselho pedagógico opinar sobre a polícia, as condições pedagógicas e higiênicas da escola (RIO DE JANEIRO, AN, 1911, Regulamento da Escola Nacional de Belas Artes). Já o guarda e o porteiro, por sua vez, tinham função de auxiliar na manutenção da polícia, um dos atributos principais do diretor.

Até o ano de 1915, todos os regulamentos da AIBA, e depois Escola Nacional de Belas Artes, continham a função da polícia escolar como uma espécie de tecnologia de manutenção da norma, da moral e da convivência naquele recinto. Falar alto, fumar, correr e perturbar as classes eram motivo para o diretor da escola ser acionado. No arquivo perscrutado, despontam numerosas menções aos estudantes desordeiros, incluindo as sanções determinadas e um caso persistente de má-conduta por parte do professor Guilherme Muller, que acabou afastado da função que exercia.

Guilherme Muller fora um excelente aluno da Academia, além de ganhar medalha pela cabeça da Vênus de Medici, e foi mencionado como destaque em outros anos também (1833, 1834). As premiações eram corriqueiras ao longo de todo o arquivo, sendo feitas trimestral e anualmente, além de haver em alguns casos os prêmios de estudo no exterior.

Muller passou no concurso para substituto da lente de desenho e, em 1836, o então diretor da AIBA, Félix Taunay redigiu um parecer para o afastamento de Muller que, além de estar sendo julgado pela forja de uma assinatura (não há maiores esclarecimentos sobre o caso), teria criado “facções”, mal dizendo as autoridades da AIBA, desafiando professores e a administração com respostas ríspidas e violentas. Uma série de ofícios relatando o caso podem

ser encontrados no Arquivo Nacional, todos assinados pelo diretor Félix Taunay, em sua função de manter a ordem e o bom comportamento do estabelecimento.

Guilherme Muller pôs-se, diante da demissão, em “estado de guerra com a congregação dos lentes (professores), arrastando com ele alguns alunos que apresentavam mal comportamento com o intuito de provocar o desequilíbrio da ordem daquele estabelecimento (RIO DE JANEIRO, AN, 1836, cod. 147). Devido a desse evento, dois alunos foram expulsos da Academia por admoestação e não cumprimento dos conselhos dados.

Há ainda no Arquivo Nacional alguns ofícios que descrevem atitudes incorretas de alunos que foram afastados da Academia, como foi o caso de um grupo de alunos punidos. A despeito dos “sentimentos paternos com que a congregação governa o Estabelecimento” (RIO DE JANEIRO, AN, 1836, cod. 150), derrubaram e subiram em um banco na aula de desenho, gritando por mais de meia hora e, ao serem expulsos do recinto, saíram atirando pedras na vizinhança, atingindo o guarda da Academia. Esses foram motivos suficientemente fortes para justificar a expulsão dos desordeiros. A situação pareceu se agravar, pois, em um outro ofício em nome do regente, eram explicitadas as condutas que deveriam conter “os princípios de abusos pela contaminação [visto que] sempre acabam por se tornar mais graves” (RIO DE JANEIRO, AN, 1837, s.n). A ordem era expressa: não deixar formar ajuntamentos de estudantes em qualquer lugar nas dependências da Academia.

No entanto, o ano 1837 foi conturbado: apesar das tratativas entre regente, ministro da justiça e diretoria da Academia, alguns alunos foram expulsos e o ex-professor demitido pediu para ser reintegrado à Academia, mas, segundo a congregação, ele estava longe de ter se arrependido.

Evidentemente, a polícia moral não estava encerrada nas medidas e sanções diante de maus comportamentos. Nos diversos regulamentos da Academia, a questão do respeito e do comportamento foi pauta cativa. Como foi dito anteriormente, em nome da nobreza da arte, não se podia fumar, falar alto, perturbar colegas de classe, tampouco causar qualquer dano às obras de arte da Academia, sob pena de indenização e expulsão imediata. A idoneidade moral dos professores também estava à prova no concurso de ingresso no magistério e, sobretudo, ficava a seu cargo cumprir a função de vigilância durante as aulas. Nos espaços comuns, o secretário (auxiliado pelos bedéis) era o responsável por policiar e manter a ordem, o que significava dispersar ajuntamentos de alunos dentro e fora da Academia para evitar, como relatado por Manuel da Fonseca Lima e Silva, em 1837, que fossem expedidas as providências necessárias para que tais motins não atrapalhassem, por exemplo, o trânsito da via pública (RIO DE JANEIRO, AN, 1836, cod. 160).

No estatuto da chamada Reforma Pedreira, a longa seção sobre a polícia escolar não deixa dúvida sobre o disciplinamento exercido naquele estabelecimento em nome da moral, considerando que, dependendo do delito, a prisão correcional podia ser aplicada. O caso ocorria dentro do próprio edifício da Academia em ambiente previamente preparado, podendo o aluno sair para assistir as lições e voltar para o cumprimento da pena.

O que se pôde apreender é que as atitudes que atentassem contra a moral, ou melhor “a irreverência e a desinquietação”, eram contagiosas e daí resultaria a necessidade de combatê-las (RIO DE JANEIRO, AN, 1837, cod. 219). Ao que tudo indica, a moralidade pretendida não estava correlacionada ao ensino de arte, muito pelo contrário: deveria ser defendida a despeito do ensino. Nesse sentido, encontramos no projeto de reforma dos estatutos da Escola em 1915 a necessidade de apresentação da prova de idoneidade dos alunos para efetuar a matrícula, sendo que tal prova deveria ser comprovada por algum dos professores ou por duas pessoas externas conceituadas. Ainda no segundo Reinado, para ter em conta a importância da moralidade para aquela Academia, encontramos um ofício do regente, em nome de D. Pedro II, pedindo uma relação completa da moralidade dos alunos da AIBA (RIO DE JANEIRO, AN, 1836, cod.151). Há também uma curiosa carta de um pai, Guilherme Jacques Godfroy, ao diretor da Academia, agradecendo a forma pela qual foi informado da conduta de seu filho, João Jacques Godfroy, aluno da classe de Desenho. Godfroy elogiava a maneira como o seu filho fora repreendido, considerando o fato um gesto lisonjeiro de atenção que lhe evitaria mais dissabores (RIO DE JANEIRO, MDJVI, 1836, cod. 3864).

Ao fim e ao cabo, é possível enxergar que nos discursos da AIBA fica marcada a correlação entre moralidade e civilização, ao passo que, no presente, a ideia de civilização reside subsumida na função da arte no campo educacional consubstanciada, como foi possível verificar, nas narrativas do pastorado artístico-pedagógico. Se, para Ana Mae Barbosa (2002), um dos responsáveis pelo recrudescimento do preconceito contra o ensino das artes teria sido o discurso acadêmico, para Antonio Nicolau Tolentino (RIO DE JANEIRO, AN, 1875, cod 1), então diretor da AIBA, em 1875, a “limitada ilustração” teria como causa o não discernimento da arte como um labor próprio da inteligência. O problema diante dos olhos de Tolentino residia em promover as Belas-Artes como uma possível profissão valorizada culturalmente e, com isso, formar artistas de fato. A preocupação ia no sentido de que, ao formar bem o artista, o trabalho artístico seria valorizado e melhor recompensado, “apurando-se o gosto melhor se chegaria ao sentimento de bello” (RIO DE JANEIRO, AN, 1875, cod. 1).

Naquele momento, o debate se dava sobre como criar condições para que a arte pudesse ser reconhecida, e, segundo Heitor de Cordoville, aluno pensionista na renomada Academia de

São Lucas em Roma, 1875), esta seria condição para a “estabilidade e prosperidade das belas artes as quais muito imperam para o máximo grau de civilização e riqueza de um povo” (RIO DE JANEIRO, AN, 1875, cod. 600).

Em diversos registros encontrados, mais especificamente nos relatórios dos diretores da AIBA, há duas queixas constantes: por um lado, a necessidade de maior investimento estrutural na Academia e, por outro, o investimento nos estudos, cuja necessidade seria a de “preparar o espírito dos alunos com certas noções subsidiárias, que lhes facilitem a compreensão dos princípios mais elevados das sciencias acessórias, cujo estudo elles devem frequentar como apanágio indispensável das artes liberais” (RIO DE JANEIRO, AN, 1875, cod.1).

Ora, se era preciso não só atrair alunos para a Academia pelo convencimento quanto à importância de se ter uma profissão, cultivar o espírito de cada um deles para aceder a um mundo civilizado era também obrigação do ensino. “É erguendo as bellas-arts sobre o seu devido pedestal, nobilitando-as pela aureola do saber, que se poderá chamar ao seu cultivo a concorrência de aspirações mais pretensoras e ambiciosas” (RIO DE JANEIRO, AN, 1875, cod.1).

Seria, portanto, no cerne dessa articulação de um ensino de algo por vir (o artista e a arte) que se fez operar a polícia escolar, no sentido civilizador do termo. Tratava-se, em outras palavras, de uma maquinação de condutas individuais e coletivas em torno da civilidade, pois era preciso formar o aluno para tornar-se, antes de artista, um indivíduo civilizado, para o qual o trabalho artístico seria uma busca pelo aprimoramento do gosto e do sentimento do belo (RIO DE JANEIRO, AN, 1875, cod.1). Veem-se aí coadunados, em torno do discurso do artista a pleitear um novo *statuts* social (discursos legitimatórios) e da importância do ensino da arte na AIBA, um tripé formado pela civilidade, pelo gosto e pela elevação tanto social, em direção a uma suposta civilização, quanto espiritual, em direção ao sentimento do belo.

Obviamente, essa tríade não é um fato inédito. Trata-se das ideias iluministas que circulam tanto no campo da educação quanto no da arte, quais sejam: a noção de formação (*bildung*), pensamento crítico calcado na autonomia e na liberdade, por um lado, e na educação estética, por outro, ou seja, o cultivo do espírito em direção ao Belo. A cultura estética, portanto, conduziria a natureza humana, dentro dessa perspectiva moral e política do Iluminismo, a um estágio pleno de desenvolvimento, aliando razão e sentimento (FAVARETTO, 2010).

É evidente que a polícia escolar exercia um papel regulador das condutas não só dentro da Academia, mas também quando as admoestações e os conselhos dados aos alunos não eram corrigíveis com as sanções já apresentadas, como no caso do aluno José Bernardo Santarém: foi necessário o envio um ofício do ministro do Império para que Santarém fosse despedido, já

que as providências tomadas não foram “suficientes para corrigirem sua escandalosa conducta” (RIO DE JANEIRO, MDJVI, 1836, cod. 3867).

Se estiver correta a concatenação dos discursos sobre a importância da polícia escolar para a modelagem de um tipo de aluno que pudesse tornar-se primeiro civilizado e, depois, artista, com a noção de um determinado enaltecimento que a arte teria para si próprio e para a sociedade, é possível visualizar, nesse amálgama, não o início de um preconceito em torno do ensino da arte, como intencionou Ana Mae Barbosa, mas, pelo contrário, um germe do próprio discurso do pastorado artístico-pedagógico. Portanto, para compreender o que circula nos discursos do presente sobre a importância da arte não se deveria mirar o passado em busca de suas supostas falhas e das descontinuidades discursivas que ele pretensamente endereçaria ao presente, mas, nesse caso, tratar-se-ia de perceber, sobretudo, uma longa continuidade discursiva.

Evidentemente, essa continuidade não ocorre no âmbito semântico, pois é visível que na AIBA as querelas eram outras, a ver pelos casos em torno da disciplina e da moralidade. Vale frisar, por conseguinte, que a relação estabelecida entre moralidade, arte e ensino nada tem a ver com o modo como a arte se conjuga com a educação ao longo do arquivo composto pelos 55 periódicos, visto que, nos discursos daqueles periódicos que evocam uma potência disruptiva da arte, a questão parecia ser oposta a uma suposta moralidade que a arte poderia formar, apelando, por sua vez, para o seu pretendido caráter transgressor. Em outras palavras, não se atrelava ao discurso sobre a moralidade nenhuma aptidão ou atributo artístico como vemos no presente. Assim, se nos artigos hodiernos escamoteia-se um determinado tipo de policiamento na função artística que rege tanto o governo do bom cidadão quanto o de suas emoções e expressão. Naquele momento, na Academia Imperial de Belas Artes, a moral, substanciada em palavras como paixões, temperamento e conselho, nada tinha a ver com o ensino artístico propriamente. Tratava-se mais de uma garantia moral do desenvolvimento das aptidões e paixões dos alunos para que pudessem seguir o curso de sua formação.

Tratamos até o momento dos bastidores, por assim dizer, do que ocorria nas aulas e corredores da AIBA, permeados pela ordem e moralidade. Na próxima seção, adentraremos algumas funções nomeadamente do âmbito das práticas escolares de sala de aula, um dos alvos da presente investigação, cuja intenção é verificar como se desenovelavam os termos arte e educação, naquele caso, notadamente, via a noção de ensino, no interior da Academia Imperial de Belas Artes.

3.4.2 A imitação no ensino de arte

No que diz respeito ao âmbito que convencionamos chamar de pedagógico, ou seja, o conjunto de ações intencionais ligadas ao processo educativo, os arquivos da Academia apontam para a inexistência de termos como pedagógico, educativo e educacional. Isso não significa dizer que os professores da Academia não tivessem esse tipo de preocupação; ao contrário, em relatórios anuais das disciplinas, são muitos os casos nos quais os professores falam sobre os seus métodos.

Os arquivos demonstram que havia professores preocupados em oferecer conselhos aos alunos baseados no temperamento de cada um deles, ofertando-lhes correções e possibilidades de acompanhamento individualizadas.

Parte do Estatuto da Academia Imperial de Belas Artes previa que os professores apresentassem, na primeira semana da congregação do ano letivo vigente, o programa de suas aulas:

Um programma de ensino não se improvisa, e mesmo depois de adaptado não é um marco miliário que aqui fique como a ultima palavra da sciencia ou da arte. O dever do professor é acompanhar os progressos da sciencia ou da arte e trazer aos seus alumnos sempre ao par d'estes. (RIO DE JANEIRO, ARQUIVO NACIONAL, 1896, s.n).

A despeito disso, no arquivo pesquisado, em inúmeras situações, os professores apenas subscreviam o programa apresentado ano anterior, de forma que não foi possível analisar as discontinuidades e seriações cronologicamente.

Não obstante, os programas das aulas apresentaram um panorama das práticas em voga naquele momento. As provas, a partir das cópias, como descrito em 1891, no programa da aula de desenho figurado, eram feitas para cada uma das categorias de desenho figurado transmitida: linear, figuras geométricas, folhas, ornamentos, boca, nariz, olhos, orelhas, extremidades: mãos e pés, busto, cabeça, troncos, retratos e modelos vivos (RIO DE JANEIRO, AN, 1891, cod. 179). O programa da aula de gravura de medalhas também contava com o desenho de cópia como principal método de ensino, assinalando a importância que o desenho desempenhava no ensino artístico daquela instituição.

Rodolfo Bernardelli, um ano antes de tornar-se diretor da Academia Imperial, em 1888, em seu programa da aula de estatutária, apresenta o que considerava o ensino moderno efetivo na Itália, no qual iria se basear. Para as aulas de escultura, devotar-se-ia ao grego, enquanto a pintura seria depreendida da história e da arqueologia.

O programa de gravura de medalhas, por exemplo, datado de 1916, previa como objetivo do curso despertar na inteligência dos alunos os sentimentos artísticos para criar

gravuras, partindo da cópia de modelos antigos e modernos até que os próprios alunos pudessem fazer seus próprios modelos.

Além desses relatórios, a Academia previu em seu estatuto a organização de relatórios anuais sobre as atividades do estabelecimento, contando a quantidade de alunos e matrículas nas diversas matérias ao longo do ano letivo. No ano de 1876, destaca-se o tópico “Outros Assuntos”, no qual encontra-se o subtema: “aulas que não funcionam”. Tratava-se de algumas disciplinas que, há anos, não contavam com alunos matriculados: escultura de ornatos, gravura de medalhas e de pedras preciosas, enquanto a aula de história das belas artes, arqueologia e estética contou com apenas um aluno matriculado no período. Além disso, havia a recorrente queixa, em diversos documentos, sobre a precariedade que impossibilitava o ensino: falta de material e de espaço adequado eram constantes nas reclamações dos professores em seus relatórios. Rodolfo Amôedo, por exemplo, retrata a realidade por ele vivida, sempre rezando para que não chovesse, “inundando e interrompendo durante semanas inteiras os trabalhos dos alunos” (RIO DE JANEIRO, MDJVI, 1921, cod. 4849). Para o pintor, esses fatores contribuiriam para a falência do ensino naquela escola.

Em 1897, o professor de História da Arte, Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello, discorrendo em sua aula magna sobre a arte, afirmou que “o artista é o interprete sublime das bellezas da natureza” (RIO DE JANEIRO, MDJVI, 1897, cod. 5544), apontando para o tipo de relação com a cópia estabelecida na Academia. Dessa forma, como uma autêntica academia nos moldes franceses, os modelos eram fundamentais para o ensino da arte, eles encarnariam a própria história, já que para Lebreton (BARATA, 1959), como foi descrito no manuscrito recuperado pelo historiador da arte Mário Barata, fica nítido o papel da pintura de gênero, subjugada ao ensino do desenho. Lebreton afirmava que a pintura de gênero histórico provia os princípios elementares do pintar, assim como o desenho produziria grandes frutos em muitos ramos da indústria.

Ainda que Lebreton não tenha vivido para ver a Academia em funcionamento, seus sucessores, Henrique José da Silva e Félix Émile Taunay, mantiveram, em certa medida, a estrutura proposta no manuscrito que apresentava a ideia do francês para a Academia em terras brasileiras.

Para o crítico de arte belga Thierry de Duve (2003), seria possível identificar três modelos de ensino de arte ao longo dos dois últimos séculos. O primeiro deles seria o acadêmico, não no sentido pejorativo que o termo ganhou a partir da leitura modernista sobre o século XIX, mas como um modelo baseado na observação da natureza e na imitação dos modelos clássicos. Ali priorizava-se o saber técnico para a formação de um *métier* artístico.

Nesse regime de ensino, o desenho de modelo vivo e o conhecimento da anatomia humana eram elementares para o desenvolvimento das habilidades artísticas. Entretanto, a habilidade, por mais que pudesse ser adquirida, não se impunha ao que realmente importava: o talento. O talento era fruto do temperamento do aluno e não de sua habilidade. Daí decorre a importância que a noção de aconselhamento e de correção tinham no ensino da arte acadêmica, como veremos mais adiante. Para Duve, esse modelo de ensino poderia ser explicado pela tríade talento/*métier*/imitação, ao passo que o modelo posterior, calcado na arte moderna, chamado pelo autor de “modelo Bauhaus”, estaria apoiado na tríade criatividade/meio/invenção. O modelo contemporâneo, por sua vez, é apoiado na tríade atitude/prática/desconstrução.

O modelo moderno pressuporia a existência da criatividade como um dom inato do ser humano, como poderemos verificar no próximo capítulo, cujo princípio será o discurso *psi*. Além disso, operaria com a noção de que as regras discursivas da arte seriam autônomas e essenciais à disposição da invenção por parte do artista. Por fim, o último modelo, estaria baseado na desconstrução dos anteriores a partir de uma suposta atitude crítica. Verifiquemos, adiante, como a tríade talento/*métier*/imitação operava como um princípio regulador das práticas do ensino da arte na AIBA.

O talento seria, nesse caso, tributário da noção de gênio e, portanto, de distribuição restrita, ao passo que a criatividade, como já apontado, seria universalizada. Em outras palavras, o talento seria um tipo de potencial que não dependeria de nenhuma psicologia das habilidades (DUVE, 2003). Dessa forma, seria possível aprender um *métier* pela transmissão de um conjunto de saberes históricos, enquanto o talento seria algo que adviria do temperamento do artista diante dessa tradição. O modelo acadêmico operava pela transmissão histórica do legado da arte via imitação. Era pela cópia que se instruía o artista e não pela sua capacidade de invenção, embora, a invenção decorresse da repetição e da imitação, não era o que se buscava ensinar. O acúmulo de tentativas, as habilidades historicamente construídas, os cânones, os hábitos eram as maneiras pelas quais o aluno era julgado, ou seja, era na descontinuidade e no seu caráter fortuito que aparecia a novidade: o temperamento do aluno. Tratava-se, pois, de “espalhar elementos de instrução e despertar o gênio em qualquer parte que se ache a fim de promover o renome nacional na altura das Artes” (RIO DE JANEIRO, AN, 1836, sem cod.). Em outras palavras, a Academia, pela transmissão, imitação e invenção poderia despertar o gênio em seus alunos e, ao mesmo tempo, fomentar o cultivo da arte no país.

O método de instrução para se chegar à invenção era o da transmissão e da simulação: a transmissão de valores históricos que comporiam o *métier*, o ser pintor, para dar um exemplo, o conjunto de saberes canonizados da pintura; e a simulação não como a forja de um artista,

mas como uma forma de se ensinar a fazer à maneira de um artista – daí derivaria a importância da imitação. Por um lado, a cópia dos modelos geraria o domínio do *métier*, em um plano formal e, por outro, estaria a simulação, cujo papel não seria o disciplinar, mas o de “despertar os sentidos latentes cuja fonte não está no indivíduo e sua criatividade, mas na tradição simulada” (DUVE, 2012, p. 76-77).

Para operacionalizar esse modelo de ensino, além do contorno moral e civilizatório do corpo pela conduta assegurada pela polícia escolar, uma série de mecanismos era utilizada, a fim de que esse modelo de transmissão funcionasse, como de fato ocorreu por mais de três séculos.

Uma das tecnologias principais para a forja de um ensino da arte baseado na tríade talento/*métier*/invenção centrava-se no uso da mão, como a seguir será explicitado. Entretanto, não se esgotava ali a relação entre o ensino da arte e o corpo; como poderemos notar, as disciplinas de modelo vivo, anatomia e fisiologia das paixões ganharam destaque nos estatutos da Academia.

3.4.3 A invenção do corpo no ensino de arte

A figura humana era primordial para o tipo de arte enaltecida na Academia. As aulas de modelo vivo tiveram início na Academia em 2 de maio de 1834. Embora no ano anterior, em 1833, tenha sido feita a primeira tentativa de instauração do curso de modelo-vivo, nenhum candidato se apresentou, mesmo com os anúncios nos periódicos da Corte. Curiosamente, a história que o reino português tinha com o nu não era de muita aceitação, por isso as aulas de modelo vivo na AIBA serem a portas fechadas, sem entrada e saída de alunos durante a sessão, e, ocorrendo qualquer aviltamento, a polícia escolar era acionada. Em Portugal, a primeira iniciativa de criação de uma Academia do Nu, ou seja, um espaço dedicado ao estudo do corpo humano, caiu por terra, pois seus agitadores foram “[...] obrigados a desistir dos seus intentos quando a casa onde funcionavam as aulas foi apedrejada por populares, amotinados devido à propagação do boato de que aí se exhibia, escandalosamente, um modelo nu” (GOULÃO, 1989, p. 21).

O caso é descrito pelo pintor e responsável pelas primeiras memórias dos artistas portugueses, escrita no século XIX, Cyrillo Machado, que, além de compilar as informações sobre a vida dos pintores portugueses, teria participado de algumas das primeiras iniciativas de organização e fundação de um espaço para o ensino da arte:

Pelos annos de 1780, tendo nós desejado ter em Lisboa hum estudo do nú como tínhamos visto em Sevilha, e Roma, pedimos, e obtivemos algumas salas do Palacio de Gregorio de Barros e Vasconcellos, junto à Igreja de S. José, e as mobiliamos com quanto era necessário para o intento; e convidámos os mais Sabios Artistas para dirigirem os estudos, e a todos os outros mais para se aproveitarem deles. Achar hum homem que se quisesse despir para estar a modelo foi empresa difficilissima: falámos nisso a muitos, mas como o convite lhes parecia huma afronta, as respostas erão não só negativas, mas também insolentes. Com maneiras estudadas, e ofertas liberaes se ajustou hum homem de ganhar, o qual cumpri três ou quatro noites; mas quando os seus camaradas o souberão, derão-lhe taes vaias, e tratarão-no tão mal, que o pobre homem desapareceu; mas achou-se outro, e o estudo proseguio sem interrupção. O novo estabelecimento foi aplaudido de huns, e perseguido por outros como tem acontecido em toda a parte. (MACHADO, 1823, p. 22).

Em 1837, foram inauguradas as aulas de anatomia e fisiologia das paixões na Academia Imperial de Belas Artes, com o professor Joaquim Cândido Soares de Meireles (1797-1868). Neste mesmo ano, o então diretor da Academia, Félix Émile Taunay, publicou um compêndio de fisiologia das paixões e algumas considerações gerais sobre as proporções e divisões do corpo humano, como o próprio título anuncia: *Epítome De Anatomia relativa às Bellas Artes seguido de hum compendio de Physiologia das Paixões, e de algumas considerações geraes sobre as proporções, com as divisões do corpo humano. Oferecido aos alumnos da Imperial Academia das Bellas Artes do Rio de Janeiro*, material divulgado aos Alunos da Academia. A publicação fazia parte de um conjunto de ações do diretor que visava o aperfeiçoamento dos instrumentos didáticos para o desenvolvimento daquela instituição. Nesse sentido, o curso de modelo vivo, de anatomia e a aquisição de coleções de gessos (cópias da Antiguidade grega e romana) foram fundamentais para caracterizar o trabalho didático na AIBA.

O *Epítome de Anatomia* foi uma tradução que Taunay fez dos principais tratados utilizados na academia francesa desde o século XVII. Por falta de verba para a impressão, não houve a reprodução das pranchas, que deveriam ser visualizadas nas fontes originais disponíveis na Biblioteca da Academia. A primeira parte do livro organizado por Taunay apresenta temas da osteologia e miologia, uma descrição precisa dos ossos e músculos a partir da obra *Abrégée d'Anatomie accommodé aux arts de peinture et sculpture*, de François Tortebat; a segunda parte devotava-se à fisiologia das paixões escrita por Charles Le Brun em *L'Expression Générale et Particulière*, conferência de 1668 realizada na Académie Royale de Peinture et Sculpture, na França; a terceira parte, donatária do encicopledismo francês, resulta de um verbete referente às proporções gerais do *Dictionnaire des Beaux-Arts de Aubin-Louis Millin*, publicado em 1806, além de um aparte com a divisão do corpo humano, da obra composta por Gérard Audran, *Les Proportions du Corps Humain Mesurées sur les plus belles*

Figures de l'Antiquité, publicado em 1683. Essa parte compreendia um texto menor com relações matemáticas estabelecidas entre as diversas partes do corpo.

O livro organizado por Taunay não era de uso consensual entre os professores da Academia, mas pode ser considerado, segundo a pesquisadora Eliane Dias (2016), uma obra primordial, não só para o ensino do desenho, como também para a compreensão da tradição acadêmica de forte acento francês que havia na Academia Imperial de Belas Artes. A base desse estudo pode ser encontrada naquela que é considerada a obra que permitiu o surgimento da anatomia científica moderna, o tratado de anatomia do belga Andrea Vesalius, publicado em 1543, chamado *De humani corporis fabrica*.

O *Abregé d'Anatomie* de François Tortebat, publicado em 1668, fruto do trabalho de Vesalius, foi o primeiro tratado publicado na França inteiramente voltado ao ensino artístico, tendo sido utilizado na academia francesa e em outras academias europeias até o século XIX.

Esse compêndio é fundamental para o entendimento não apenas do papel que o ensino das fisiologias das paixões teve na Academia Imperial de Belas Artes, mas também para a compreensão de como se articulava a relação entre temperamento, paixões e ensino. As paixões da alma deveriam ser retratadas pelos pintores a partir das expressões faciais que elas supostamente continham. Assim, ainda no compêndio de Taunay, lê-se a descrição de cada uma das paixões elencadas – 23 no total. O amor simples, para citar um exemplo, teria feições brandas, com olhos e boca abertos, enquanto o ciúme expressar-se-ia com olhos cintilantes, lábios cerrados, pálidos e lívidos (TAUNAY, 1837).

Inicialmente, as aulas de fisiologia da paixão configuravam uma disciplina complementar, dado que, desde o projeto inicial de Lebreton, a pintura histórica era o carro chefe da formação do artista, pois acreditava-se que englobaria todas as demais disciplinas. Seriam os grandes pintores que teriam nesse gênero a chance de perpetuar a história nacional, em virtude de seu talento. Para Cybele Fernandes (2007), o programa oficial da Academia previa tanto o culto à pátria quanto a glorificação das narrativas do passado da nação, mas também consagrava a moral e as virtudes por meio do uso dos símbolos e das alegorias, e, por fim, incumbia-se da representação da nobreza através dos retratos.

É no sentido de cumprir o programa da Academia que as aulas de anatomia e fisiologia das paixões eram fundamentais. Tratava-se de usar as fórmulas e modelos já conhecidos para representação humana das proporções dos corpos e da expressão das paixões. Para tanto, havia uma série de materiais didáticos disponíveis na Academia: além do livro organizado por Taunay, havia gravuras de estampas europeias das partes do corpo (mãos, pés, olhos, orelhas, bocas, partes do rosto) e desenhos de nus, completos, nas mais diversas posições.

A sequência didática correta, embora até a reforma de 1890 não houvesse seriação do ensino, ia do desenho das estampas para o desenho dos moldes em gesso (cópias de originais gregos e romanos) e, finalmente, chegava-se ao desenho de modelo vivo. Nele, o aluno deveria captar plenamente as formas do corpo, a sua realidade, a sua carnação, a sua vida. Essa disciplina ocorreria no ateliê do professor de pintura histórica.

O aluno percorria cada etapa até o máximo empenho e dedicação, que seriam reconhecidos com medalhas e premiações ocorridas trimestral e anualmente. Em outras palavras, tratava-se da tríade de Duve, segundo a qual o desenho era supremo, a natureza, a guia e o Belo, um ideal, alcançados pela imitação, invenção e talento.

Como já dito, a disciplina fisiologia das paixões se destinava ao estudo apurado dos músculos e ossos, na chamada osteologia. Para se ter uma ideia, a prova era feita a partir do desenho do esqueleto da cabeça. No programa dessa disciplina, de 1891, ministrada pelo professor Rosendo Muniz Barreto, encontramos basicamente o que Taunay apresentou cinquenta anos antes: a busca pela “origem” do conhecimento anatômico dos artistas gregos na Antiguidade; estudos sobre o movimento, anatomia, atitudes, proporções e formas; nomenclatura dos ossos – desde o eixo do esqueleto, coluna vertebral e suas partes, tórax e membros à descrição de todos os ossos para tradução das saliências ósseas em superfícies planas ou partes deprimidas –; e, por fim, myologia e movimento – contração, mudança, movimento, composição, nomenclatura, classificação e distribuição dos músculos.

Francisco Fajardo, professor da cadeira, salienta em relatório de 1894 que os caracteres “anatomo-fisiológicos” são de fundamental aplicação às artes plásticas, pois evidenciam as minúcias anatômicas que influenciam no “estudo das atitudes, movimentos, proporções de valor na arte” (RIO DE JANEIRO, MDJVI, 1894, cod. 1660).

Já o curso de anatomia, também premissa para pintores, dividia-se em teórico e prático: desenhar e esculpir ossos, músculos e exercitar o desenho de modelos vivos para “descreve-lo [o corpo] anatomicamente a fim de conhecerem perfeitamente o arcabouço humano e seu revestimento” (RIO DE JANEIRO, MDJVI, cod. 454).

Em 1841, segundo o regulamento das aulas de modelo vivo, as sessões ocorriam a cada 15 dias, ministradas alternadamente por professores de desenho, pintura histórica e de paisagem, escultura e gravura de medalhas, sendo que todas as aulas deveriam ter, estritamente, 2 horas de duração. Era absolutamente proibido falar com o modelo, que deveria mudar sua postura segundo o tempo de uma ampulheta, e não era possível entrar na sala, exceto com autorização do professor. Em 1858, um novo regulamento apresentou regras de comportamento nas aulas de modelo vivo; nelas, os alunos deveriam portar-se com total seriedade sob o risco

de serem expulsos das aulas. Já o programa da disciplina de 1891, feito pelo professor Modesto Brocos y Gomes, é categórico ao afirmar que cabe ao professor guiar o aluno segundo o seu temperamento, não apenas “corrigir lhe a mão, mas sim a inteligência” (RIO DE JANEIRO, MDJVI, 1891, cod. 4743).

Victor Meirelles de Lima, o renomado pintor de *A primeira missa no Brasil*, obra que estampa inúmeros livros didáticos há gerações, era também professor de pintura histórica na academia. No ano de 1862, o professor, diante da observação dos seus alunos, acreditava que o meio mais seguro e proveitoso de ensino seria baseado na cópia do corpo humano e, em sentido crescente, aumentando a complexidade a cada ano, valendo-se de modelos vivos e exames mensais ligados à figura humana.

Em 1891, o professor Henrique Bernardelli atesta em seu programa das aulas de pintura que a maior dificuldade que um professor de pintura tem em seu curso é guiar seus alunos para que não se desviem da figura humana, considerada por ele o maior desafio da pintura. Para o pintor, a figura humana é o epicentro da pintura, pois dela derivam as pinturas de paisagem, por exemplo, que estão sempre em relação com o corpo humano, seja com a figura humana na tela, ou não. Por esse motivo, no seu plano, “o estudante nunca poderá desviar-se deste verdadeiro princípio” (RIO DE JANEIRO, MDJVI, 1891, cod. 4996).

Em 1932, o professor da disciplina Rodolfo Chambelland apresenta os exercícios para a prova final de modelo vivo: o primeiro baseado no desenho de movimento, o segundo, no desenho do modelo total numa só sessão, e, o último, um estudo mais detalhado do modelo. O primeiro tipo de exercício, ao qual o professor denominava exercício espontâneo, parecia ser livre, enquanto o segundo tipo, com marcação de pose do modelo, deveria ser feito em uma sessão e, por fim, o detalhamento do corpo em claro escuro poderia levar seis sessões para ficar pronto. Essa abordagem metodológica é fruto da reforma de 1890, momento no qual fica marcada uma diferenciação que inaugura uma nova postura da Escola Nacional de Belas Artes, segundo a qual, havia maior abertura para os alunos em ateliers e experimentações individuais, traço eminente do modernismo que já influenciava o debate sobre o ensino artístico naquela época.

O que nos interessa nessa construção do corpo, a qual chamamos de “invenção do corpo no ensino da arte”, não é a sua inverídica novidade, dado que, pelo menos, na história moderna, desde o Renascimento, na chamada revolução Vesaliana (ORTEGA, 2008), o corpo tornou-se objeto mensurável e quantificável. Trata-se, portanto, de verificar o quão, de fato, o ensino de desenho a partir de modelos corporais instaurava uma discursividade apontando para uma

maneira de fazer – uma prática – que distribui uma visão não apenas do ensino da arte, mas, também, obviamente, da relação intrínseca entre este e os modos de pensar de sua própria época.

Assim, no modelo focado no ensino do corpo, no caso da Academia Imperial, o paradigma aceito era o do corpo mecânico e anatômico, em outras palavras, um corpo representado como objeto e sem ambiguidade alguma. Essa tecnologia de invenção de um corpo sem subjetividade é, sem dúvida, atualizada pelos textos que Taunay aponta como referência para os modelos corporais, e corrobora a visão do século XIX de um corpo naturalista, alvo de investigação, tanto no campo das ciências da vida quanto no campo da arte.

Vale aqui lembrar que a tal revolução Vesaliana, que marcou o início do estudo do corpo dissecado na medicina, ocorreu também no século XIX, quando os anatomistas começaram a expor suas técnicas nas academias de medicina (RITO, 2015). Foi ali que a anatomia se juntou à fisiologia, e, não gratuitamente, o mesmo ocorreu no ensino da arte na AIBA, sendo a fisiologia uma fórmula de objetificação e desincorporação da subjetividade, tornada, nesse caso, virtual e reproduzível.

É claro que, na companhia de Francisco Ortega a noção de corporeidade utilizada aqui não poderia prescindir da recusa de uma espécie de naturalização do corpo, pois, além de uma construção social e histórica, “o corpo e o ambiente são dissociáveis. Eles são experienciados simultaneamente como um horizonte insuperável; e o corpo aparece como o sujeito material do mundo” (ORTEGA, 2008, p. 75).

Ou seja, o ensino da arte calcado na observação do corpo como princípio regulador da experiência formativa, que derivaria daquela instituição, se baseava na forja da mão. Trata-se, a princípio, de uma visão do corpo-máquina, centro do projeto cartesiano, circulado de forma bastante controversa nos séculos XVI e XVII que, para Barbara Stafford (*apud* ORTEGA, 2008) marcaria um importante deslocamento da cultura textual para uma cultura visual. Tal tese é observada a partir da cultura da visualização do corpo no campo da medicina e da anatomia. No entanto, como veremos adiante, na companhia de Jonathan Crary, mesmo que possamos estabelecer, nos estudos iluministas da anatomia e da representação do corpo, um marco inaugural do início de uma cultura fundamentalmente visual, há, no século XIX, uma mudança no paradigma do olhar que passaria dessa visão de um corpo objetificado para uma visão interiorizada, qual seja, uma visão que pressupunha um dentro *psi*.

Seja como for, nas aulas que se sucediam na Academia, tanto a forja da mão quanto a observação como princípios do ensino da arte se amalgamavam na própria noção de desenho.

Segundo a Catarina Martins (2011), que corroboramos, o desenho, o ensino do modelo vivo e do corpo, exercia um poder sobre o corpo daquele que aprendia a desenhá-lo. O corpo

eficiente do aluno de arte era o corpo treinado a executar as partes e o todo do corpo humano a partir de dois governos simultâneos, um do olhar – cuja supremacia não ocupava o lugar que vemos nos tempos atuais –, que era um olhar para o qual tudo já estava dado a ver, com proporções e direcionamentos corretos. O outro governo seria o da mão, como veremos adiante, da forja da mão, de onde, pela insistência da cópia, sairia o homem perfeito. Para cada aluno, o mesmo exercício: a imitação e a repetição do corpo humano (exato e objetificado). Contudo, não era o olhar que fazia a maestria sobre o que via, não se tratava de uma visão interiorizada, como veremos mais adiante, e sim, uma visão mecânica, sobrando à mão o exercício da diferença, ou seja, seria na labuta sobre o desenho, sobre as correções e repetições que sairia a invenção, toda ela, portanto, alicerçada sobre a insistente mão do aluno. Surge com isso, a primazia da mão e do desenho no ensino de arte.

Os métodos utilizados seguiam a lógica *omnes et singulatum*, apresentada no capítulo anterior, que partia do singular e do geral. Singular porque derivaria do geral. Singular porque o aluno deveria observar, treinar o olhar para fabricar a mão. Geral porque a instrução e o objeto observado (na maioria dos casos, o corpo humano) era comum a todos. Trata-se do governo do olhar e da mão a partir da representação idealizada de corpos, em um exercício intensivo de repetição até chegar à verdade do corpo, o corpo descorporificado.

O que vemos com a invenção do corpo pelo ensino da arte é, talvez, a fabricação de um regime que se concentra no exercício da mão, ou seja, do treino e da forja de uma mão capaz de representar o corpo objetificado e sem interioridade. Obviamente, não se trata de um mero exercício manual, a invenção do corpo no ensino da arte nos fala sobre a prática de como aquilo se dava. Curioso é notar que há uma descontinuidade que aparece nos arquivos que ultrapassa esse corpo máquina objetificado tanto pela observação atenta quanto pela insistência da mão para uma *reconquista psicológica do corpo* (ORTEGA, 2008) como veremos no próximo capítulo.

3.4.4 A forja da mão no ensino da arte

Como foi dito anteriormente, a imitação é parte da armação do ensino acadêmico da arte, operacionalizada com o talento e o *métier*. É no sentido de fazer surgir o modelo, o objeto e o talento do artista que a mão é um elemento fundamental, mas, também, fundante de um tipo de governo disciplinar dos corpos dos alunos, lembrando que se tratava, em sua maioria, de crianças e adolescentes. Essa disciplinarização ocorria por meio da polícia escolar de forma evidente, mas também no controle sobre a mão: “o poder disciplinar é muito mais do que um

adestramento do corpo. É, antes, a multiplicação das suas forças e a sua ligação, tornando os corpos nos produtores de si, ao invés de submissos a uma ordem externa” (MARTINS, 2011, p. 126).

É fato que a Academia poderia ser enquadrada como instituição disciplinar, assim como a escola, de modo que fica evidente que os corpos foram sendo fabricados, naquele caso, pela forja da mão, em um duplo vinco: moral e tecnológico. Explico: moral, pois, como vimos, o disciplinamento que impunha a polícia escolar estava antenado a todos os desvios de conduta, incluindo aglomerações de alunos. Tecnológica, porque o talento derivaria da repetição, da imitação e da reprodução, advinda tanto do olhar perscrutador quanto da mão insistente. Isso porque nosso contingente é composto por práticas educativas da AIBA, mas se quiséssemos, não seria preciso muito para notar que, em instituições como a Casa Pia, em Lisboa ou em Salvador, coetâneas à Academia, as atividades artísticas eram utilizadas para o disciplinamento de órfãos e menores infratores.

Se seguirmos a esteira de *Vigiar e Punir* (1987), fica claro que a disciplina impunha uma relação funcional entre gesto e corpo a fim de aumentar sua eficácia e a rapidez. No caso do ensino da arte, um corpo disciplinado alcançaria o talento pela repetição incansável do cânone. A disciplina, por fim, definiria cada uma das relações que o corpo deveria manter com o objeto que manipula em uma relação de engrenagem entre um e outro. Tratava-se de “uma capacidade de visão rápida e global, uma mão firme, hábitos rápidos. As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis” (FOUCAULT, 1999, p. 74).

A obra de Foucault é fundamental para analisar as mudanças ocorridas no século XIX, no surgimento de novos métodos de administração, ou se quisermos, de governo dos indivíduos, em que as práticas educativas em torno da arte não passaram ilesas. Entretanto, talvez o que não esteja visível na literatura sobre o ensino da arte no Brasil – ao menos não encontramos qualquer referência ao tema – é que o desenho exerce um papel de destaque na maquinaria não só da tríade imitação/*métier*/talento, mas também nos aspectos moralizantes e disciplinadores do ensino da arte. Para se ter uma ideia mais clara do que se está a dizer, no estatuto de 1855, considerado um momento de ruptura e reforma da academia, o desenho é apresentado como auxiliar no progresso das artes e da indústria nacional.

Como já apresentado no projeto da Academia elaborado por Joachim Lebreton, o desenho era basilar e seu ensino exigia um longo percurso e treinamento. Nos arquivos analisados, essa disciplina figura, sem qualquer exceção, como a disciplina mais cursada ao longo dos anos. Era considerada pré-requisito tanto para pintura quanto para escultura, gravura de medalha e arquitetura. Parte desse plano protagonizou inúmeros conflitos entre franceses e

portugueses nos primeiros anos da Academia, pois o estatuto acadêmico, cuja primazia era a do desenho, impediu os franceses de darem suas aulas, cujo pré-requisito eram as classes de desenho, ministradas pelo português Henrique Silva. Havia, inclusive, segundo Elaine Dias (2017), alunos que migravam para as demais classes de forma ilegal sem ter terminado as aulas de desenho.

Para se ter uma noção do quanto o desenho se manteve cativo no ensino da arte, mesmo às voltas com o modernismo, em 1920, o programa do curso de desenho do professor Lucilio de Albuquerque, era previsto para três anos de duração, sendo o primeiro deles cópia de modelos da Antiguidade Clássica, noções de proporção da figura humana, cabeça e cópia do modelo-vivo. O segundo ano era focado na forma humana, em modelo-vivo. A última série desse curso seria dedicada à construção da figura humana.

No programa de Desenho figurado do professor José Maria de Medeiros, do ano de 1888, ali o curso já podia ser encontrado com uma mudança na nomenclatura, pois havia já em curso uma investigação de cunho modernista em torno da abstração. Por isso, é possível inferir a mudança no nome da disciplina. Aparentemente as mudanças não paravam por aí: o professor apresenta o método de ensino utilizado, frisando que, apesar de haver inúmeras maneiras de ensinar o desenho, o método para formar artistas precisa ser fácil e compreensível, o que se traduziria, primeiramente, em trabalhar com exercícios de traços livres e contornos sem cópia. No segundo exercício, o aluno faria estudos da forma humana e, apenas no terceiro, é que seriam usados gessos para cópia da figura humana. O segundo ano seria dedicado inteiramente à cópia da figura humana e, para alunos adiantados, agrupamento de figuras.

O fato é que, a forja da mão, ou seja, a fabricação de um modo de aprender arte baseado completamente na invenção e treino da mão exerciam efeitos, ainda na chave foucaultiana já exposta, disciplinares reguladores de várias camadas do tabuleiro social, tanto do mundo do trabalho quanto da moralidade (MARTINS, 2011).

Mas, conforme veremos a seguir, a despeito do ensino do desenho ser um dos principais centralizadores das práticas sobre a mão, não era exclusivo. O discurso proferido em ocasião da morte do escultor e diretor da Academia não deixa dúvidas quanto à importância da mão para a arte e seu ensino naquele momento – sobre as qualidades do artista, diz-se que sua mão, sem hesitações, realizaria as criações de seu espírito, demonstrando a relação direta entre a fabricação da mão e sua correlação com o temperamento ou espírito do criador (RIO DE JANEIRO, MDJVI, 1931, cod 5189). Não havia, portanto, um corpo *psi*.

Em inúmeros registros, as práticas, digamos, pedagógicas em tela tinham a correção como princípio de aprendizagem. Em 1927, Modesto Brocos parece interessado em frisar a

importância da didática para os professores da Escola Nacional. Segundo Brocos, a clareza e o domínio da matéria seriam fundamentais para que aquilo entre no espírito do aluno: “falar com voz firme, como aquelle que tem a certeza do que diz e está capacitado de que possui a verdade, e com essa convicção transmite-a aos alunos” (RIO DE JANEIRO, MDJVI, 1927, cod. 1669).

Em geral, o termo utilizado é *conselho*. Disso, é possível depreender que a relação entre professor e aluno estabelecida ali passava por orientações verbais vinculadas a outro termo corrente no arquivo – o *temperamento* de cada um deles –, por meio de uma atenção individualizada. Vale lembrar que, ali, os ingressantes eram jovens, admitidos desde os seus 10 anos de idade. A candidata à cadeira de Pintura, Georgina de Albuquerque (uma das raras menções a mulheres no arquivo), durante sua prova didática, foi, segundo registros, enfática ao criticar os professores que corrigiam os alunos com palavras jocosas, melindrando-os o amor próprio.

As correções propostas pelos professores da Academia, em diversos relatos, eram feitas individualmente e sobre as mãos do aluno. Estas eram peças centrais na economia discursiva acerca do ensino da arte no século XIX, tanto do ponto de vista do aluno – que deveria, como dizia o professor da cadeira de pintura Henrique Bernardelli, possuir um conhecimento profundo da figura humana e, para tanto, trabalhar intensamente com a cópia –, quanto do ponto de vista da operação de correção feita pelo professor, que guiava o aluno pela própria mão.

O caso da aluna Maria Carolina da Fonseca (RIO DE JANEIRO, AN, 1901, s. cod.) é emblemático da prática de correção feita na Academia. Daniel Bérard, professor de desenho figurado, fez o que aparentemente era praxe: apagou parte do desenho da aluna, pegou sua mão e conduziu-a ao que ele considerava a forma correta. Acontece que Maria Carolina sentiu-se insultada e foi chorar no canto da sala, onde estavam sua irmã, também aluna daquela classe, e sua mãe. Maria Carolina queixou-se à diretoria, que abriu um longo inquérito para averiguar o caso. Ao final, a aluna não compareceu mais às aulas do curso e o professor, tendo se defendido sobre o que considerou um ataque, angariou um extenso abaixo-assinado com alunos de diferentes anos para atestar sua boa índole e capacidade de correção, alegando ter em vista tão somente que cada aluno pudesse, depois de entendido o procedimento, deixar-se guiar pelo seu próprio temperamento. Daniel Bertard, no entanto, anos antes, por conta de seu “espírito de tom agressivo” em relação ao desconto de suas faltas e atrasos de entrega do relatório de alunos anual, foi responsável pela instauração da assinatura de ponto de frequência, medida de coibição da falta e atraso constante dos professores, no começo do ano letivo de 1898.

Está claro que a mão era o principal instrumento tanto de intervenção do professor como de reconhecimento do aluno. A despeito disso, Jonathan Crary, opera o escrutínio da visão

como elemento fulcral para a constituição de um novo tipo de subjetividade no século XIX. Crary aponta para os efeitos da entrada da visão na economia dos discursos, criando o amálgama das condições de possibilidade de existência de um tipo novo de observador, calcado em saberes e poderes que operariam diretamente no corpo do indivíduo (CRARY, 2012).

A viragem, observada por Jonathan Crary, de uma visão mecânica para uma visão interiorizada pode ser observada em relação à fabricação da mão no ensino da arte. Para o autor, “o observador sofre um processo de modernização no século XIX, ajustando-se a uma constelação de novos acontecimentos, forças e instituições que, juntos, podem ser definidos, de modo vago e talvez tautológico, como ‘modernidade’” (CRARY, 2012, p.18-19). Assim, a modernização da visão aparta o tato, parte integrante das teorias da visão do século XVII e XVIII, em uma ampla segregação dos sentidos, “e uma reorganização industrial do corpo no século XIX. A perda do tato como componente conceitual da visão significou deslocar o olho da rede de referenciais encarnados na tutilidade e na sua relação subjetiva com o espaço percebido” (CRARY, 2012, p. 27). Isso significa dizer que ocorre uma passagem de um tipo de visão mecanizada tida como um campo objetivo para uma forma de visão interiorizada como essência ou singularidade de cada sujeito (MARTINS, 2011, p. 318):

Deste modo, a própria prática da pintura, do desenho ou da escultura, tem de ser analisada como parte da cultura visual num determinado contexto e tempo. A visão começa a ser teorizada como um mecanismo do olho que não pode ser desligado de todos os instrumentos e dispositivos que se multiplicam em torno de um sujeito, não só do artista, concebido do século XIX em diante, como um observador.

A visão mecânica, fruto dos discursos anatômicos, vai, paulatinamente, no final do século XIX, dando lugar para o *olhar*. Tal descontinuidade que vai da mão ao olhar é marcante no arquivo da AIBA, especialmente nos seus anos finais, antes da Reforma de 1890 – considerada a mais inovadora dentre as anteriores por trazer, além da sistematização e seriação do ensino, a proposta de que o ensino não mais direcionasse as formas de ver e de fazer dos alunos, desenvolvendo assim a individualidade artísticas dos mesmos.

Alguns anos antes, em 1888, é notável o método de ensino de João Zeferino da Costa que, de fato, parecia ousado, pois não há registro de outros programas cuja proposta fosse toda levada à cabo ao ar livre, sendo a sala usada apenas para guardar os materiais. De fato, talvez tais métodos não dissessem respeito apenas a uma forma visionária de ensino. Pelo que pudemos apurar, as condições estruturais da academia eram péssimas; anualmente, os diretores pediam em seus relatórios anuais investimento em melhoria das salas bem como a construção de um novo prédio para a Academia. O horror era tamanho que, em um ofício enviado pelo diretor Rodolpho Bernardelli, atesta-se que a insalubridade de uma das salas teria agravado o

estado de saúde de um dos alunos que teria morrido a causa disso (RIO DE JANEIRO, MDJVI, 1891, p. 8).

Rodolpho Bernardelli, além de escultor foi nomeado em 1891 para a direção da então nova Escola Nacional de Belas Artes que, muito mais do que uma mudança de rótulo, buscava marcar o início do republicanismo também no ensino da arte no país.

Em 1890, o novo estatuto da Escola Nacional de Belas Artes era categórico em relação ao que se fazia na sua antecessora. Pretender-se-ia uma

[...] transformação radical o completa, mais do que simples reforma [...]. A Academia era a contemplação ritual do passado; era a veneração do canon inviolável das convenções plásticas dos antigos, distrahindo o espírito dos artistas do espetáculo ensinador da natureza, era a lição tyrannica do como viam, contrapondo-se ao ensino intuitivo e natural do como vêdes; era o academismo, em suma, com todas as suas modestas ambições de corrigir a scena das cousas. [...] (ESTATUTO DE 1890).

Não é fortuito que, assim que o Império ruiu uma, das primeiras medidas do Governo Provisório foi a criação de uma comissão que reformaria o ensino artístico na República à luz da reforma do sistema de educação pelo Ministro da Instrução Pública Benjamin Constant (DAZZI, 2013b). Tal fato corrobora o que tem sido demonstrado nos arquivos analisados, isto é, as formas pelas quais o governo dos indivíduos é exercido no interior das práticas educativas em torno da arte. O que vemos, com a emergência de uma nova preocupação com o ensino da arte em conjunção com os aspectos positivistas que estariam em jogo nos discursos do final do século XIX, é, não só como apontou Crary, a emergência de um novo tipo de olhar, que deixa de ser mecânico e objetificado para tomar posse de uma suposta interioridade marcada por um governo do corpo pela arte, que desembocará, como veremos em breve, nos discursos em nome da infância.

A reforma Bernardelli-Amêdo serviu, portanto, para afastar as práticas do Império e refrescar o ensino da arte no contexto republicano. Isso se deu de diversas formas no arquivo. A primeira delas foi, como já anunciado, a seriação do ensino: se até aquele momento, os cursos eram avulsos, a partir daquela reforma concentraram-se em três anos. Além disso, houve a inclusão, no estatuto, de uma seção chamada *Ateliers*. Nela fica evidente a relação que se estabelecia entre ensino, liberdade e individualidade, algo que até o momento não aparecia nos programas das disciplinas, tampouco nos estatutos e regimentos analisados. Nesse modelo recém-criado, a cópia dos modelos daria lugar a métodos mais intuitivos, não por acaso, chamados no texto do estatuto de “*como vêdes*”. Aliás, torna-se evidente a passagem daquilo que Crary nomeou de olhar mecânico, ou seja, aquele que olha a natureza canonizada, para o

olhar como construção interior em direção ao que Ortega chamou de *reconquista psicológica do corpo*.

As transformações ocorridas com a reforma de 1890 foram, durante muito tempo, consideradas inexpressivas por leituras modernistas acerca do Oitocentos. Ao serem revistas por pesquisas coetâneas (DAZZI, 2013b; 2017), porém, apontam para o que o nosso arquivo evidenciou. Além da seriação, da inclusão dos ateliers livres, o discurso do professorado também sofreu uma notável mudança, como pode-se observar no relatório sobre as aulas de desenho de Belmiro de Almeida (1894): “[...]em uma aula de desenho o professor criterioso tem de dar a cada aluno a lição de fôrma diversa e consentânea com o grão de conhecimentos e intelligencia de cada um delles e estudar com attenção suas tendencias naturaes” (ALMEIDA apud DAZZI, 2017, p. 184).

Segundo Camila Dazzi (2017), o professor Belmiro não seria o único a reivindicar um trabalho mais individualizado com seus alunos – demonstrando que a individualidade do aluno tinha tomado lugar nos discursos da Escola Nacional de Belas Artes –, junto a isso, o papel do professor, de um ensino criterioso e individualizado que respeitasse as “tendências naturaes”, toma o lugar da correção da mão e da prática de aconselhamento que deveria guiar o temperamento de cada aluno. É óbvio que essa mudança, que não é apenas de ordem semântica, fica escancarada em 1901, com a abertura de cursos livres que podiam ser frequentados por qualquer pessoa que tivesse um diploma em outros estabelecimentos nacionais ou internacionais, nos quais vemos o começo do espraiamento das práticas artísticas para além da formação de artistas. Contudo, dez anos depois, no regulamento de 1910, tais cursos desapareceriam. Apesar disso, houve uma mudança extremamente significativa no curso geral da ENBA: a inclusão, já no primeiro ano, de aulas de desenho à mão livre.

Dessa forma, a mão se liberta do modelo, o olho se volta para dentro e iniciamos o século XX, no qual liberdade, criatividade e expressão serão as tônicas do ensino da arte, mesmo tendo visto que tais noções não eram evocadas no Oitocentos. Ao contrário, durante a trajetória da AIBA, é marcante a presença de uma espécie de moralidade que a formação artística poderia proporcionar. A noção de temperamento aparece em diversos relatos como um objetivo da formação artística, atrelado, na maioria das vezes, ao uso da mão, tanto por meio da cópia quanto por meio da destreza do aluno.

Se, no contexto da Academia, a correção pela mão conduziria o aluno ao seu próprio temperamento, veremos, a seguir, com a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o olhar configurar-se como uma ferramenta de desvelamento da interioridade da criança e, por suposto, de sua personalidade. Em outras palavras, trata-se da entrada da criatividade e da expressão no

ensino da arte, cujo amálgama, no campo educacional, se deu via os discursos *psi*. Assim, a educação mecânica do olhar e o treino incansável da mão, métodos eficazes de governo do corpo, saíram da ordem dos discursos no século XX, e será ali que encontraremos marcas de racionalidade que não apenas rechaçam tais práticas sob a alcunha de academicismo como tomam como naturais determinadas atribuições apriorísticas que a arte carregaria em si ahistoricamente.

4. A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGOGICOS: INVENTANDO A ARTE NA EDUCAÇÃO

É chegada a nossa última paragem. Tido como o *modus faciendi* que envolveu toda a investigação em tela, o arquivo foi o *leitmotiv* que impulsionou e sustentou toda a argumentação que aqui se fez presente.

Está claro, a essa altura, que não nos interessa edificar narrativas, até porque, trazendo uma vez mais a historiadora francesa Artlette Farge (2009, p. 35): “Talvez o arquivo não diga a verdade, mas ele diz da verdade, tal como o entendia Michel Foucault”.

Contudo, mergulhar no arquivo foi o que nos possibilitou uma série de encontros. E esse tipo de encontro “improvável entre matérias heterogêneas, assimétricas e, no limite, incomunicáveis” (AQUINO, 2016, p. 189) termina aqui com a fonte selecionada para dar conta de investigar as relações entre o campo educacional e a arte no decurso do século XX: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. É com a RBEP que fica evidente um desnível discursivo entre o que se dizia e praticava no século XIX e o que se apresentou ao longo desse mesmo século, um exemplo fulcral é a ausência da ideia de criatividade no Oitocentos, noção esta que aparece com frequência na RBEP. Soma-se a isso a assunção definitiva da infância nos discursos sobre arte no campo educacional e, com isso, um conjunto de práticas educativas sob a alcunha da arte.

4.1 A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

A RBEP surgiu com a pretensão de se destacar entre os periódicos educacionais. Criada em 1944, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão fundado em 1937 e vinculado ao Ministério da Educação – então Ministério da Educação e Saúde –, tinha, em seu caráter oficial, a intenção de, segundo o seu primeiro editorial (RBEP, 1944a, p. 3-4),

[...] reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os mais gerais da pedagogia mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de país. O Ministério da Educação não pode ser somente uma agência burocrática, um aparelho de enumeração ou registro das instituições e atividades da educação nacional. Por outro lado, não seria mais admissível que as nossas preocupações teóricas se limitassem à divulgação de idéias pedagógicas gerais, tornadas lugares comuns na presente fase da história da educação nova no mundo, distanciados que estamos das primeiras tentativas de renovação das práticas pedagógicas (experiências de Reddie na Inglaterra, de Lietz na Alemanha,” de Demolins na França) e transposta que se acha a fase de discussão dos princípios gerais da filosofia e da ciência da educação (Kerschensteiner, Dewey, Binet, Purkheim, Ferrière, Claparède, etc.) e de fixação das bases dos métodos ativos (método Montessori, plano Dalton, método Decroly, sistema de Winnetka, etc). Forçoso é observar entre nós mesmos, no âmbito da vida escolar brasileira, as nossas direções e práticas, recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência, e tentar

fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis e tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação. [...] E a publicação que agora se inicia, a RBEP, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica. como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país.

A despeito da vinculação oficial da RBEP, o que interessa a esta pesquisa é verificar a consolidação do debate educacional em torno da arte. Dada a sua larga circulação, a revista foi eleita como *locus* de pesquisa para a presente investigação, pois acredita-se que poderá nos oferecer importantes discussões acerca do campo educacional. Portanto, não se trata de tomá-la como uma fonte oficial dotada de maior ou grau maior de veracidade e também não é interessante tecer reflexões à luz das disposições oficiais de governo.

Apesar de ter sido publicada por um longo período, a regularidade da revista foi marcada por intermitências. No seu início, as publicações eram mais frequentes e, em 1945, chegou a ser mensal; já entre 1951 e 1974 manteve-se trimestral; entre 1975 e 1983 teve seu período de menor frequência de publicação, deixando de lançar qualquer edição nos anos de 1975, 1981 e 1982. Desde 1984, tem sido publicada quadrimestralmente (VIEIRA, 2016). Ao todo, durante os 77 anos aqui considerados (1944-2019), foram publicados 258 números.

As produções veiculadas na RBEP apresentam os paradigmas gerais do que se pensava (saberes) e do que se fazia (práticas) em matéria de educação em arte no país, bem como evidenciam determinadas perspectivas educacionais em curso, como é o caso da presença cativa do pensamento escolanovista, cuja emergência no Brasil ocorrera na década anterior ao lançamento do primeiro número da revista.

Ao fim a ao cabo, iremos investigar, isoladamente de 1944 até 1995 (a partir de 1996, a RBEP compôs o conjunto dos 55 periódicos analisados no segundo capítulo), as proveniências do debate do campo educacional, para tentar dar a ver o processo de cooptação do discurso artístico pelo campo educacional, antes mesmo da criação e institucionalização da Arte-/Educação como uma área específica.

Curiosamente, em seu primeiro ano de existência, vemos a presença de um debate que aponta para a não familiaridade entre arte e educação. Em 1944, no segundo volume da recém-criada *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, encontramos o primeiro artigo acerca da importância da arte na educação.

“E então a arte moderna educa?” É com essa indagação que, em 1944, Lourenço Filho, então diretor da RBEP, e Celso Kelly, crítico de arte e professor do Instituto de Educação do

Distrito Federal, ambos importantes pensadores da época, dialogam sobre a inserção da arte no campo educacional. O cerne da celeuma residia na importância, ou não, do ensino da arte moderna – contemporânea naquele momento. De um lado, havia a defesa de que a arte moderna educa na medida em que (KELLY, 1944, p. 81) “é uma *experiência contínua*, um ensaio permanente do homem em busca de novas interpretações da natureza”, de modo que aprender a criar é “uma das qualidades que a sociedade contemporânea mais preza” (KELLY, 1944, p. 81, *italico nosso*). De outro, vê-se a negativa do diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), responsável pelo periódico dedicado aos debates do campo educacional no país.

Para Lourenço Filho, a arte moderna, além de não educar, prestava um desserviço à educação, na medida em que não se vinculava à sua tarefa primordial (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 79): “socializar”. Vista como comunicação, para Lourenço Filho, a obra de arte não existiria “fora do social; não pode ser uma livre pesquisa que despreze toda e qualquer disciplina da vida coletiva” (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 80). O que se vê com a arte moderna, segundo o autor, é uma espécie de *marginalidade* e um *autismo* próprios de “uma concepção de mundo que não é, nem poderá ser a de todos” (RBEP, 1944, p. 80). Esse registro, apesar de ser o primeiro sobre arte na educação presente neste periódico de circulação do debate educacional, não deixa de trazer à baila uma questão premente para essa investigação: a educabilidade da arte e/ou a sua função nas estratégias educacionais hodiernas, uma espécie de pano de fundo dos discursos do pastorado artístico-pedagógico.

Na edição seguinte, na seção da RBEP denominada *Através das Revistas e Jornais*, lê-se uma nota de Quirino Campofiorito, renomado pintor brasileiro, sobre a importância do desenho no ensino da arte. Campofiorito foi aluno da Escola Nacional de Belas Artes, e como não podia ser diferente, afirmava que o desenho era a base de toda obra plástica. No entanto, ali e no artigo anterior, a aparição do discurso sobre a arte não se relaciona com o campo educacional propriamente dito.

A primeira entrada de uma suposta contribuição que a arte traria à educação aparece, naquele mesmo ano, em um artigo da museóloga Regina Monteiro Real, do Museu Nacional de Belas Artes. Para Real, era premente discutir a importância dos museus de arte na educação das crianças, uma vez que convictamente “a cultura artística deve preceder à histórica e científica” (REAL, 1944, p. 375). O objetivo de uma educação de senso estético seria, portanto, o encaminhamento natural da infância “para a *sã moral e sã estética*” (REAL, 1944, p. 375). Real reforça a educação pela arte como uma missão moral, tal como era preconizado no século XIX. Contudo, o que emerge como uma novidade é o discurso sobre a infância. Embora os

alunos da AIBA pudessem ingressar naquela instituição aos dez anos, não havia em parte alguma o discurso sobre a educação da infância. A RBEP desponta, portanto, como uma importante fonte de pesquisa para analisarmos o aparecimento dessa tríade arte-educação-infância que se concatenou, ao que tudo indica, na primeira metade do século XX.

4.2 A invenção do ensino da arte no Escolanovismo

Não nos parece fortuito que o primeiro debate acerca do avizinhamento da arte com o campo educacional tenha ocorrido no primeiro ano da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e, muito menos, que tenha sido capitaneado por Lourenço Filho, um importante pensador do movimento Escola Nova no país.

É verdade que, ao menos desde 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* propunha mudanças no campo educacional brasileiro. Tais reformadores demonstravam acentuada preocupação com a escola e com o seu papel na formação do indivíduo (RBEP, 1984), uma vez que o seu diagnóstico apontava a ausência de uma “cultura própria” nacional, incorrendo no despreparo tanto dos planos de reforma propostos nos 43 anos de regime republicano, quanto no trabalho do educador. Dessa maneira, dada a convicção na centralidade da escola na renovação do projeto educacional, as proposições do movimento se voltaram ao combate ao modelo tradicional à maneira dos movimentos artísticos, em oposição direta ao passado.

O marco fundador de uma espécie de modernização do país, em alguns artigos, aparece com a Proclamação da República e a promessa de uma nova etapa na vida política brasileira (CARDOSO, 2005, p. 81). No entanto, se para os signatários do Movimento Escolanovista nenhuma reforma havia sido bem-sucedida e tudo, portanto, estaria por ser feito, nos artigos do presente (55 periódicos), essa não parece ser a posição de, por exemplo, Meline L. Pinheiros (2014). Para a autora, a proposta tradicional de educação nos forneceu o que conhecemos como a estrutura física da escola e das salas de aula.

Chama atenção que o conjunto dos artigos dos 55 periódicos que menciona o escolanovismo e as suas contribuições para o ensino da arte na atualidade não é o mesmo que levantamos no capítulo anterior, cujo foco centrava-se na chamada Missão Francesa e, conseqüentemente, na importância da Academia Imperial de Belas Artes. No caso da Escola Nova e sua suposta influência no ensino da arte, as abordagens são diversas. De acordo com Pinheiros (2014), herdar-se-ia daquele movimento a desvalorização dos conteúdos específicos da arte e também a desvalorização do papel do professor. Já para Silva e Nascimento (2016), seria com o advento da Escola Nova que a imitação deixaria de existir em detrimento da

espontaneidade e do sujeito criativo. Segundo os autores, a partir da crítica à escola tradicional, a Escola Nova valorizaria a psicologia experimental para olhar para a criança, ressaltando a expressividade em detrimento de conteúdos sistematizados.

Vera Fernandes (2004) afirma que uma ausência de modelos a serem seguidos aliava-se à valorização dos interesses da criança, o que teria, segundo Germann e Pereira (2013), permitido a entrada avalizada do ensino da arte na escola, via desenvolvimento da capacidade criadora dos alunos. Nesse tipo de discurso, “admite-se que foi na Escola Nova e nos movimentos que a embasaram que o ensino da Arte se volta para o desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo [...]” (BERTOLOTO; CAMPOS; MONTEIRO, 2017).

A despeito da ideia de que o escolanovismo teria glorificado o *status* do ensino da arte, não parece ser consensual que este tenha sido benéfico. Negação de conteúdos combinada com espontaneísmo transformou o currículo em um espaço de vale-tudo, e o desenho livre, no caso da arte, tornou-se imperativo (SILVA; NASCIMENTO, 2016).

Nos discursos apresentados, há uma ambivalência declarada entre a benesse de uma educação cujo “eixo norteador [seria] a vida-experiência” (ALVARES, 2017), e que teria despontado como um importante movimento de renovação do ensino, e a simultânea responsabilidade pela deslegitimação dos chamados conteúdo específicos da arte. Mais uma vez, o desenho, já famigerado vilão, apontado em enunciados anteriores como uma herança hegemônica da Academia Imperial, reaparece com o escolanovismo sob nova roupagem pejorativa: “o desenho livre, desprovido de uma função puramente utilitária só viria a ser utilizado nas aulas de arte a partir das considerações da Escola Nova, e da valorização da expressividade dos alunos, junto ao uso de outros materiais” (SILVA, NASCIMENTO, 2016, p. 156).

Além disso, a invenção da expressão no ensino da arte teria contribuído para o entendimento da arte como uma atividade “meramente espontânea, fundada em princípios da livre expressão [...]. Esse tipo de postura restringe a compreensão sobre a importância da arte para o desenvolvimento cognitivo, da leitura de mundo e do potencial criativo humano” (CANDA, 2012, p. 122).

Via de regra, os discursos que perfazem uma história do ensino da arte para compreender o presente se apoiam em uma noção de história não só linear, mas, principalmente, teleológica, baseada em movimentos de superação. Assim, teríamos partido de um ensino tradicional e acadêmico, pautado na imitação, para um ensino no qual “o aluno obteve liberdade para fazer o seu próprio currículo, dando espaço para a livre expressão e criação pessoal na produção

artística. Tudo que o aluno faz[ia] precisa[va] ser valorizado” (KREISCH; RAUSCH, 2014, p. 454). O deslocamento da centralidade do mestre (professor) para o aluno é considerado uma conquista do escolanovismo em comparação ao ensino tradicional. No entanto, aparece, em um certo número de artigos, que uma suposta leitura enviesada dos preceitos do escolanovismo teria deturpado o projeto originalmente influenciado por “Dewey, Claparède e Decroly, líderes do movimento que afirmava a importância da Arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança” (SUBTIL, 2009, p. 190). Tais ideias teriam sofrido, no Brasil, deformações, fazendo com que o ensino da arte fosse tomado como um momento de expressão e relaxamento (GONDIM; FERNANDES, 2011).

Em decorrência do falhanço da inserção dos preceitos do Movimento Escola Nova, houve, ao que tudo indica, a criação de um novo mito a ser profanado pelos discursos do pastorado artístico-pedagógico do presente, o de que o excesso de “ênfase nesse processo, nessas atividades ditas expressivas, sensibilizadoras e criativas difundiu a falsa crença de que o importante era proporcionar ao indivíduo a oportunidade de criar, de expressar, sem nenhum tipo de interferência [...]” (PEREGRINO, 1995, p. 33-34). Porém, o que vimos no segundo capítulo é que mesmo que se faça a crítica ou se busquem os “culpados” de uma espécie de cancro do ensino da arte, ainda assim prevalece o pressuposto universalizado e a-histórico de que a arte seria capaz de proporcionar um certo número de experiências criativas que mudam o indivíduo e mudam a sociedade.

Além de apontarem para a deturpação de um imaculado escolanovismo, os discursos que vinculam esse movimento com o ensino da arte veem, nesse período, a desvalorização do ensino da mesma, tornando o campo esvaziado de conteúdos próprios (KREISCH; RAUSCH, 2014).

Dentre os males causados pela Academia Imperial de Belas Artes, não ficam muito atrás as leituras feitas no presente sobre o escolanovismo. O prognóstico mais citado pode ser lido nas palavras de Eduardo Mosaner Junior e Mônica Rios sobre como os discursos do presente buscam no passado os culpados para um suposto insucesso do ensino da arte em nossos tempos. De acordo com os autores, se o ensino acadêmico parecia persistir no presente, com a Escola Nova e a sua primazia da expressividade o que vemos é que “o ensino de arte passou por um processo gradual de esvaziamento de seu conteúdo específico [...]. Entre esses dois extremos, o tradicional e o escolanovismo, é que se situa, com raras exceções e até os dias atuais, o ensino de arte” (MOSANER JR; RIOS, 2014, p. 66).

Das duas uma: ou o ensino da arte estaria fadado ao tecnicismo característico do ensino acadêmico ou, então, se rendido a uma expressividade espontaneísta e sem conteúdo.

O que se vê hoje, segundo Germann e Pereira (2013), em muitas práticas, seria ainda a mistura das duas tendências, sendo o desenho o elemento principal, tanto como técnica quanto expressão.

Um fato consensual que aparece seriado nos discursos arrolados é a relação entre a Semana de Arte Moderna e o escolanovismo, em que o surgimento do segundo aparece condicionado à primeira. Poder-se-ia dizer que “a década de 20 fermentou as sementes que germinariam as mudanças históricas que ocorreram em 1930. As elites do País voltaram-se para a realidade nacional” (PANIZZI, 2005, p. 280). Aquela década, que seria marcada por reformas educacionais, contaria também com o que foi considerado “um dos fatos mais significativos e importantes, [...] a realização da Semana de Arte Moderna” (PANIZZI, 2005, p. 280).

A Semana de 22 não foi factualmente uma semana, e sim três dias de eventos artísticos, inclusive não seria equivocado dizer que foi apenas uma festa na qual houve a consolidação de um grupo (de práticas distintas) em decorrência da polêmica exposição de 1917 de Anita Malfatti (BOAVENTURA, 2013). Obviamente, trata-se de um evento importante para a história da arte no país, no entanto, apesar de inflado nos discursos do presente, foi organizado por um pequeníssimo e seletivo grupo, mas que na voz de alguns artigos perscrutados funciona como marco fundador (SUBTIL, 2009; SILVA, ARAÚJO, 2007; VIEIRA, 2006; SILVA, NASCIMENTO, 2016). A correlação que tais textos trazem entre escolanovismo e modernismo na arte não é fortuita, porém carece de maiores investigações. Para Silva e Nascimento, o surgimento do Movimento Escola Nova se insere no “contexto da produção modernista, cujos expoentes como Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e Mário de Andrade, entre outros artistas, voltavam suas atenções para a espontaneidade, originalidade e expressividade infantil” (SILVA; NASCIMENTO, 2016, p. 156).

Ora, é sabido que Anita Malfatti lecionou por mais de trinta anos e, como uma artista de seu tempo, estava imersa nos discursos de sua época. No entanto, Tarsila do Amaral não teve relação direta com as práticas educativas da arte. Talvez a menção feita pelos autores ao Mário de Andrade, apesar de ter lecionado música, tenha se dado pelo fato de Mário de Andrade ter sido colecionador de desenhos infantis, somando mais de 2000 deles, acervo hoje pertencente ao Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP). A correlação imediata entre o que se propunha em termos de práticas artísticas no primeiro modernismo brasileiro, especificamente o paulista, e o contexto educacional precisaria de maior apuração. Contudo, o que se aplica no nosso estudo é a maneira como os discursos enlaçam eventos a fim de dar um sentido ao mesmo tempo solene e axiomático para eventos desconexos, aleatórios e desajustados. É fato consumado que a Semana de Arte Moderna influenciou as artes no Brasil,

mas o mesmo não pode ser dito sobre o seu ensino. Até porque, naquele momento, o ensino da arte era dedicado ao desenho, que, de maneira bastante impregnada pelo positivismo da época, era envolto em um utilitarismo industrial.

Importa refletir sobre como a história do ensino da arte precisa de marcos fundantes para glorificar sua narrativa, além de criar os álibis históricos para aquilo que considera seus pontos fracos. A Semana de 22, que foi, como conta Maria Eugenia Boaventura (2013), uma festa desenhada por um seleto grupo da aristocracia intelectual paulista em torno de uma mitologia heroica, com vaia contratada, acidentes de percurso e outros percalços, também é uma construção discursiva enaltecadora de um evento que nada mais era do que parte de um processo anterior a ele mesmo. A autora sugere que, a partir de pesquisas em fontes primárias, é possível afirmar que o considerado marco inaugural do Modernismo não teria tido toda essa repercussão não fosse o fato de alguns dos envolvidos estarem diretamente ligados à imprensa.

De qualquer forma, não importa efetivamente se a Semana de 22 foi ou não um marco e, sim, que a própria narrativa fundante pode e deve ser revisitada e que isso influi, ou ao menos deveria, nos discursos sobre o ensino da arte. Porém, o que vemos, ao longo desse tipo de digressão histórica no interior dos discursos sobre o ensino da arte, é que há pouco ou quase nenhum diálogo com a pesquisa em história da arte, como apontado também no terceiro capítulo desta tese.

A ligação entre escolanovismo e arte moderna existente na RBEP não corrobora a relação forjada no presente. A ver pelo primeiro debate acerca do tema ter sido levado a cabo por Lourenço Filho, um dos nomes reconhecidos pelo escolanovismo no Brasil, que foi categoricamente contra a ideia de que a arte moderna educaria; ao contrário, por ser egocêntrica e autista (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 80), era feita para iniciados e não poderia refletir a visão de mundo da maioria. Tratava-se de uma proposta marginal e por isso deveria passar ao largo da educação de crianças e jovens.

Talvez, o que tenha colocado em marcha a correlação entre Semana da Arte Moderna e o ensino da arte seja da mesma ordem de imaginar que uma missão francesa tenha sido responsável tanto pelas benesses (em um ímpeto colonialista) quanto pela derrocada de uma suposta arte genuína brasileira (considerado barroco mineiro).

As imprecisões históricas não cessam na articulação entre o Movimento Escola Nova e a Semana de 22. Para citar um exemplo, o artigo *Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96* de Cintia Correa (2007) aponta para uma suposta chegada do movimento escolanovista no Brasil na década de 1930, ou seja, sem qualquer vinculação com a Semana de 22. Entretanto, Correa não

considera que o escolanovismo estivesse inserido nas ideias ventiladas desde o ocaso do Império, como aponta Wojciech Andrzej Kulesza (2003). Apesar disso, é sabido que será apenas na segunda década do século XX que o escolanovismo irá criar uma polarização com a escola tradicional.

É fato que a inserção do escolanovismo no debate educacional brasileiro, apesar de ter ganhado maior fôlego na década de 1930, ocorreu uma década antes. Contrariando sua trajetória em alguns países estrangeiros, se deu na esfera pública, encontrando grande oposição da Igreja Católica e dos defensores do ensino privado. Com o golpe de 1930, Francisco Campos assume o Ministério da Educação e Saúde Pública, e, diante da crise do liberalismo, um Estado totalitário se apresentava como um imperativo dos tempos modernos. De acordo com Carla Silva (2014), Francisco Campos e a Igreja Católica celebraram um acordo de cooperação cujo motivador seria o repúdio às ideias liberais, em grande parte expressas no movimento escolanovista. Isso se materializou na incorporação da Igreja ao seu projeto político “e já em 1931, através de um decreto do governo, o Ensino Religioso, que tinha sido abolido em 1891, passa a ser oferecido de forma facultativa nas escolas públicas” (SILVA, 2014, p. 68).

Isso para dizer que a penetração do escolanovismo no contexto brasileiro não é fortuita e apaziguada como pintam tais artigos, mas veremos, a seguir, como a difusão dessas ideias circulou na RBEP em textos sobre arte e o seu ensino entre 1944 e 1996.

4.2.1 A invenção da arte na educação: o desenho, o escolanovismo e a psicologia

É sabido que há um volumoso universo bibliográfico sobre a Escola Nova em nosso país. Ainda assim, os textos que se debruçam especificamente sobre as implicações do escolanovismo no campo da arte na educação são poucos e concentrados nas referências bibliográficas aqui já desbastadas. Ressalta-se, entretanto, o trabalho de Ana Mae Barbosa intitulado *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*, publicado em 2001.

Ao iniciarmos nossa incursão sobre a associação, presente em vários artigos dos 55 periódicos, entre o escolanovismo e a psicologia, nos damos conta de que não passa despercebida a referência ao movimento. No entanto, há divergências sobre como se deu a entrada, no ensino da arte, de tal amálgama. Para Vieira (2006), em consonância com Fusari e Ferraz (1993), uma das referências mais citadas ao longo dos artigos, a consolidação do escolanovismo no ensino da arte no Brasil se deu de três formas: uma delas foi via difusão das ideias do inglês Herbert Read; a outra pela inclusão da arte como atividade escolar no currículo em 1971 (Lei nº 5.692); e, por fim, com a “Arte-Educação, movimento organizado fora da

educação escolar a partir das premissas das idéias da Escola Nova e da Educação através da arte” (VIEIRA, 2006, p. 187).

Já para Ana Mae Barbosa (2011), até mesmo o que, hoje, é chamada de cultura visual, teria suas raízes nas propostas da Escola Nova para a educação. Enquanto que, para as pesquisadoras Janedalva Gondim e Ângela Maria Fernandes (2011), o processo de *psicologização da arte*, o qual, hoje, seria responsável pela falta de um valor em si para o ensino da arte, decorre do foco no processo de criação e vivência que a arte possibilitaria ao aluno. Segundo as autoras, seria visível a marca do escolanovismo, sob “a força de uma visão da psicologia, de cunho positivista, objetivista e a-histórico, na construção das bases da educação na modernidade, pautadas em ideias como as de criatividade como algo inato [...]” (GONDIM; FERNANDES, 2011, p. 509). Por fim, tendo por base estudos do austríaco Viktor Lowenfeld, ter-se-ia difundido largamente a ideia de livre-expressão (MACHADO, 2013).

Esse breve panorama, feito de excertos contados desde o presente, fala a respeito uma parte da história do ensino da arte e serve, no caso desta investigação, para preparar uma espécie de claro-escuro como, por exemplo, de que forma essa discussão escolanovista se articulou no interior da RBEP. Está claro que não se trata de focalizar no Movimento Escolanovista pelas lentes daquela revista, mesmo que seja sabida sua influência sobre o periódico, dirigido inicialmente por Lourenço Filho (1944-46) e depois por Anísio Teixeira (1952-1964), dois dos principais nomes do movimento no Brasil. O que se pretende, por outra via, é verificar como os discursos sobre o ensino da arte acoplavam os valores do Movimento e, também, o contrário, como os discursos educacionais foram, ao longo desse período, cooptando e tomando para si as supostas benesses da arte.

Se Lourenço Filho, na primeira aparição sobre a temática da arte e sua educabilidade na RBEP, se posiciona contra o seu ensino, fica evidente que não é via o ensino da arte moderna que a arte se espraia pelo campo educacional. Naquela mesma edição de 1944, no entanto, pode-se observar que o desenho (que até aquele momento não havia sido tematizado na revista) aparece timidamente na seção *Bibliografia*, vinculado não ao seu ensino, mas à nota de Isaias Alves, chamada *Dados de Psicologia da Criança (Nota prévia)* (RBEP, 1944, v. 1, n. 2, p. 153). Trata-se de uma conferência sobre a observação de três crianças, em que, entre outras coisas, percebeu-se que os desenhos recolhidos (apenas da criança com mais de três anos) confirmavam certos princípios psicanalíticos. Naquele mesmo ano, na edição seguinte, encontra-se o primeiro registro em que o desenho é título e tema principal do texto *O desenho nas artes* (RBEP, 1944, v. 2, n. 5, p. 318). Como já foi tratado anteriormente, o artigo do artista Quirino Campofiorito tematiza o desenho, no entanto, não menciona em momento algum a criança.

É possível perceber que havia um *delay* entre o discurso que engloba o desenho como instrumento e o discurso propriamente artístico sobre o desenho, sendo que este não se volta a uma suposta educabilidade da arte, pelo contrário, afirma o desenho como a grande estrela das artes, sem o qual não seria possível concretizar as formas artísticas.

O mesmo pode ser observado no segundo artigo publicado na RBEP acerca da arte, intitulado *Os museus de arte na educação* (1944). Em suas linhas conclusivas, Maria Regina Real (1944, p. 384) diz:

Imitemos os europeus e os norte-americanos, quando levam a criança a ter interesse pela arte. Primeiro como uma distração, visitando museus, executando desenhos espontâneos; depois, dirigindo-a na observação e seleção de obras-primas. Assim preparada ela desejará, no futuro, ter em volta de si um ambiente agradável, puro e elevado e, com isso, concorrerá para a formação de uma sociedade mais harmônica e feliz.

Ali, tanto o desenho quanto a arte aparecem como uma garantia pregressa de uma formação social positiva. Essa tônica reapareceria, um ano mais tarde, em 1945, no texto de J. Orlandi intitulado *As missões culturais* (RBEP, 1945, v. 3, n. 18), no qual, apesar de não falar propriamente do desenho, o autor discorre sobre o que viria a ser a função da arte sob a alcinha de uma cruzada cultural. Nela, ocorreria “o soerguimento intelectual e moral, a fixação do indivíduo e da família no seu ambiente social; o intercâmbio de compreensões entre a gente do local e a de fora; fazer os indivíduos e os grupos sentirem o seu próprio valor dentro da coletividade” (RBEP, 1945, v. 3, n. 18, p. 186). Era claro o projeto de que a arte (sob a forma do cinema, teatro, palestras etc.) estabeleceria parâmetros para uma sociedade melhor do ponto de vista filosófico, e, do ponto de vista psicológico, “por meio de solicitações adequadas, permitem reações imediatas do indivíduo e dos grupos” (RBEP, 1945, v. 3, n. 18, p. 187).

Atentemos para os objetivos das missões culturais descritas por J. Orlandi:

- a) despertar ou acentuar o amor e a consideração ao meio;
- b) elevar e melhorar o teor alimentar;
- c) criar hábitos de higiene e de conforto;
- d) reviver tradições históricas;
- e) conseguir a compreensão do regime político em vigor;
- f) procurar destruir, com habilidade adequada ao caso, credences e superstições;
- g) preparar o caminho para as obras de assistência social e desenvolvimento do espírito de solidariedade. (RBEP, 1945, v. 3, n. 18, p. 189).

Fica ainda mais evidente ali que a arte solicitada pelo movimento de renovação da educação era a mesma da qual falava Francisco de Hollanda ou Félix Messeen da Costa, ou, ainda, aquilo que sustentaria, no século XIX, a importância da instituição do ensino da arte. Entretanto, havia nesse momento uma distinção que precisa ser apontada: até então o que havia em torno do discurso de legitimação da arte se erguia a partir de sua força moral e moralizante,

qual seja, a suposição de que tanto o artista quanto a instituição que formaria o artista veem no fazer artístico uma maneira de distribuir e modificar as formas de fazer arte. Em outras palavras, se quisermos, tratar-se-ia de um discurso endógeno sobre o qual a crença na arte transformaria a sociedade. Ou seja, não se tratava, como bem vimos no capítulo anterior, de um discurso de transformação de si.

Da mesma maneira, é curioso notar que, de acordo com Morales de los Rios Filho (1945), se acompanharmos a sua *Evolução do ensino técnico industrial no Brasil* (RBEP, v. 5, n. 14), é possível notar que ali está igualmente em jogo o ensino das consideradas artes manuais, dentre as quais desenho, ornatos, gravura, ou seja, um escopo bastante parecido com o que se fazia na Academia Imperial de Belas Artes. No entanto, não havia a necessidade de afirmação da importância da arte e, tampouco, parecia haver uma acoplagem deste discurso ao educacional. Para se ter uma ideia, em 1917, de los Rios Filho conta que foram instauradas salas especiais de ensino profissional em escolas primárias e que o desenho estava em “grande desenvolvimento” e, por isso, estava sob os cuidados de um professor especial. Não se entrava no mérito da importância do ensino para a constituição de uma suposta subjetividade. Segundo o autor, a finalidade do ensino técnico-profissional seria, além de proporcionar conhecimentos profissionais, algo de “grande alcance para a formação da nacionalidade. Forma indivíduos fortes de corpo e de espírito; desenvolve, em gerações inteiras, o amor pelo trabalho e contribui para a solução integral das grandes questões sociais” (DE LOS RIOS FILHO, 1945, p. 228).

Nessa mesma toada, no ano seguinte, 1946, Celso Kelly aposta na ideia de que as artes seriam os instrumentos mais adequados à boa recreação, considerando-a um problema daquele momento histórico, visto que não parecia haver equilíbrio entre o dia profissional e as horas de gozo. A arte serviria para cobrir “essas agradáveis horas de lazer, evitando sua ocupação errada, nociva, senão mesmo criminosa” (KELLY, 1946, p. 129). Uma vez mais, vemos aí a correlação insuspeitada nos discursos do pastado artístico-pedagógico do presente entre arte e criminalidade observados nas primeiras instituições que se valeram do ensino do desenho em casas de desajustados, tanto em Portugal quanto no Brasil do século XVIII.

O que podemos inferir com a imersão nos artigos dos primeiros anos da RBEP é que não havia uma relação tão profícua entre os discursos escolanovistas e o ensino das artes, ao contrário, é perceptível uma separação muito bem determinada entre a arte dos artistas e a arte do desenvolvimento moral e cívico. Resta-nos entender em que momento a arte se tornou uma forma de expressão subjetiva.

Naquele mesmo ano, encontramos o surgimento, ao menos nos artigos perscrutados⁶, de uma relação entre arte e expressão. Ali, o objeto ainda era o indivíduo e não o sujeito, como vimos nos discursos do presente e, como, adiante, veremos na RBEP.

Pietro Maria Bardi escreveu no primeiro trimestre de 1947, meses antes da inauguração do Museu de Arte de São Paulo, do qual o jornalista era também idealizador, que o museu precisava se modernizar. Segundo Bardi, nesse novo museu,

[...] o próprio público, indivíduo por indivíduo, seria chamado a colaborar diretamente, para expressar as próprias opiniões, os próprios desejos, as próprias emoções, que se tornariam objeto extraordinariamente interessante de estudo estatístico e comparativo. (BARDI, 1947, p. 302).

O jornalista conclui ali que “a educação artística, a instrução histórica e moral, tornar-se-ão uma técnica comunicativa rigorosa, uma apaixonada disciplina científica” (BARDI, 1947, p. 302). A expressão entra em cena, não obstante, de uma forma completamente diversa da que pudemos ver no segundo capítulo. Tratava-se, ao que tudo indica, de um processo ali dialógico e comunicativo, não de um discurso que imputaria à arte tais atributos.

Está claro que, sob as lentes foucaultianas, consubstanciadas não só no tipo de imersão arquivística aqui proposta como também nos conceitos do pensador mobilizados, que esse amálgama faz parte de uma determinada relação de saber-poder que almejaria a forja de um sujeito específico. Para entoar tal ladainha, de que a arte traz benesses ao campo educacional, alguns engates foram engendrados, os quais veremos a seguir.

4.3 A invenção da infância no ensino da arte

É sabido que vários pesquisadores se debruçaram sobre a infância, especialmente ao longo dos dois últimos séculos. Também é notório que, se quiséssemos localizar a assunção da preocupação com a infância nos discursos, recorreríamos ao século XVI e às “paparicações” que começam a ser narradas (FERREIRA; ARAUJO, 2009). Obviamente, que traçar a genealogia da infância não é prerrogativa desta investigação, mas toma-se como partida que a infância como a conhecemos hoje é fruto de uma série de discursos e práticas que tem a escola como princípio organizador. O que veremos a seguir é como a psicologia, especialmente suas vertentes desenvolvimentista e experimental, em conjunção com os discursos artísticos, terminam por circular práticas sobre a infância que seguem, ainda hoje, insuspeitadas.

⁶ No caso da RBEP, além dos descritores utilizado nas pesquisas nos 55 periódicos do campo educacional (arte, artista, artística/o), foi incluído o desenho com descritor, para conseguir captar também os artigos que se valiam do desenho em testes psicológicos. Não foram focalizados os usos de desenho que traziam programas de concursos, por exemplo.

Nikolas Rose, sociólogo inglês reconhecido pela introdução do pensamento foucaultiano nos países anglo-saxões, que dedicou-se a investigar os saberes biotecnológicos – a psicologia, a psiquiatria, as neurociências – e como eles se articulam na conformação dos modos de subjetivação que nos possibilitam dizer sobre quem somos, será uma importante companhia para refletir sobre a inter-relação entre os chamados discursos *psi* e o ensino da arte. Para Rose, é inegável que a subjetividade humana se transformou ao longo do tempo, e a investigação sobre o que chama de “disciplinas *psi*” – “sistemas de conhecimentos competentes sobre o indivíduo – a psicologia, psiquiatria, as disciplinas *psi*, etc.” – nos auxiliaria a compreender como “esses conhecimentos cumprem sua parte na modelagem de novas formas de pensar sobre nós mesmos” (ROSE apud CARVALHO, LIMA, 2016, p. 800).

O fato é que a RBEP é uma fonte na qual podemos ver que a relação entre discurso *psi* e os enunciados de arte no campo educacional vai, ao longo dos anos de publicação da revista, tornando-se cada vez mais pronunciada. As primeiras aparições da tematização evidenciam-se na coadunação entre desenho e infância, como se por intermédio do primeiro se pudesse desvelar a interioridade da segunda.

No primeiro momento da entrada da infância nos discursos sobre arte no campo educacional, o que interessava era a relação entre criança e primitivismo, ou criança e arte moderna, com vistas a sustentar determinada visão *naïf* da criança suscitada pelo interesse em um valor estético do desenho infantil. Adiante, no entanto, “fala-se mais do estudo da personalidade através do desenho e na utilização dessa expressão na psicoterapia” (KATZENSTEIN, 1956, p. 146). Ou seja, a criança passa a ser tomada como objeto a ser compreendido por meio do seu desenho, como veremos.

O primeiro artigo da RBEP que articula de forma frontal, já em seu título – arte e infância – foi publicado em 1947, três anos após o surgimento da revista, mas não se tratava de um artigo propriamente e sim de uma nota na seção *Através de Revistas e jornais*. Na nota de *O Jornal*, do Rio de Janeiro, vê-se o surgimento do interesse na arte da criança como uma revolução no ensino da arte. *A criança e a arte da pintura* traz, em primeira mão, naquela revista, a importância de compreender que a criança tem personalidade própria, valendo-se de referências que seriam fulcrais nas décadas seguintes: Herbert Read e Franz Cizek. Ambos aparecerão, como veremos, em uma série de artigos que relacionam arte e educação. A nota fala sobre o “descobrimento da arte infantil” e os novos métodos utilizados na Grã-Bretanha, que consistiriam, basicamente, em motivos (das pinturas) terem sido escolhidos pelas próprias crianças. Além disso, ali, em 1947, encontramos o germe do que viria a ser a tônica do ensino da arte nas décadas seguintes:

O princípio fundamental do moderno conceito de ensino da arte da pintura, que consiste em considerar que todas as crianças são pequenos artistas que possuem, em grau maior ou menor, um impulso de criação que, a fim de ser desenvolvido ao máximo, deve-se deixar as crianças com completa liberdade para se exprimirem por si mesmas. [...] Ao se estimular os impulsos artísticos de cada criança, tem-se em vista fazer da arte uma prática e prazer de todos, e não de uma minoria seleta. (O JORNAL, 1947, v. 11, n. 27, p. 129).

Tal nota certamente está relacionada com a exposição de desenhos de escolares britânicos que teve lugar no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA). Esta exposição, ocorrida em 1941, teve grande repercussão na mídia e gerou acalorados debates sobre a infância. Naquele mesmo ano, em São Paulo, houve também o 1º Salão de Arte Infantil, reunindo desenhos de meninas e meninos do estado, além disso, outra exposição no MNBA ocorreu no segundo semestre com desenhos de crianças francesas. Certamente, a criança estava em foco no início da década de 1940, inclusive nas políticas públicas. Getúlio Vargas, em 1940, criou o Departamento Nacional da Criança e a Conferência de Proteção à Criança (OSINSKI, 2015).

Segundo Osinski, seria possível aventar que a vinda de uma exposição de desenhos infantis teria ocorrido dada a dificuldade em transportar pelo Atlântico obras de arte de valor, em um contexto de guerra, e, também em virtude da guerra, a necessidade de afirmação cultural britânica em solo americano se fazia estratégica, dado que, na sequência, o mesmo foi feito pela França.

De fato, na edição seguinte da RBEP (1947, v. 11, n.30, p. 449), um longo artigo se dedicou a descrever a educação primária nos Estados Unidos. Nele, há uma subseção sobre o ensino da arte na qual se apresentam as modificações que a educação artística teria passado em comparação com a escola antiga: “A educação na manipulação e uso dos vários processos artísticos é normalmente proporcionada, mas apenas como meio de formar o espírito criador e o gosto. Consideram-se, pois, a habilidade e a técnica como meios e não como verdadeiras finalidades” (ELSBREE, 1947, v. 11, n.30, p. 450).

Ao acompanhar a trajetória do ensino da arte pelas lentes do que foi publicado na RBEP, nota-se que esta é a primeira vez que a finalidade do ensino se volta para a criação. Da mesma maneira que, em 1950, novamente na seção lateral *Através de revistas e jornais*, na nota *O desenho infantil*, um novo discurso sobre o desenho se apresenta, não mais aquele vinculado ao *métier* artístico, necessário a todas as artes, mas, sim, como um gesto atávico acessível a todas as crianças. Naquela nota, é feita menção à importância do desenho como instrumento psicológico em testes de inteligência. É ali que também se ouve, pela primeira vez, uma suposição de que o próprio desenho da criança desvelaria níveis de desenvolvimento cognitivo

distintos que também poderiam ser classificados: garatuja, esquematismo, realismo lógico, realismo visual e regressão.

Seria forçoso dizer que somente naquele ano a criança teria ganhado lugar na RBEP, no entanto, a junção entre o tema da infância e os discursos sobre o ensino da arte e suas implicações benfazejas para o desenvolvimento da criança eram algo novo. Vemos, ainda, que o desenho é a cola entre o discurso *psi* e o universalismo da arte. Assim, em 1950, mais uma nota na seção destinada à circulação de ideias educacionais em revistas e jornais, intitulada *A criança e o desenho*, aposta na universalidade da linguagem do desenho e aponta para uma distinção que talvez nos ajudasse a compreender a razão da existência de duas formas de endereçamento ao desenho: de um lado, o desenho instrumental para o desvelamento do desenvolvimento mental da criança, do outro, o desenho do adulto que dependeria de suas aptidões artísticas.

O desenho, naquela nota, é considerado um espelho da personalidade da criança e, por isso, base de inúmeros testes psicológicos. O desenho teria se tornado fundamental para a psicanálise para o entendimento dos motivos profundos da conduta da criança, afirmando que a evolução do desenho estaria diretamente relacionada ao desenvolvimento de sua sexualidade. Além disso, os testes que se valiam do desenho tinham como objetivo não só conhecer profundamente a alma da criança, como também “corrigir e orientar seus desvios e desajustamentos” (SANTOS, 1951, v. 15, n. 41, p. 175). O que se depreende dessa trama argumentativa que lança mão dos tais estágios de desenvolvimento do desenho é que, ao fim e ao cabo, existiriam “relações muito íntimas entre aptidão para o desenho e aptidão para o trabalho em geral” (SANTOS, 1951, v. 15, n. 41, p. 176).

Está claro que o arcabouço que apontava a infância e a arte mirava, de fato, um tipo de governo. Entretanto, há um dado importante sobre a economia dos discursos que irá se constituir especialmente na década de 1970. A correção do tipo exercido na Academia havia se adaptado ao discurso da espontaneidade da criança. Assim, o desenho deveria ser guiado pela expressividade da criança e o professor deveria corrigi-la, discretamente, sem desanimá-la com críticas, mas procurando conduzi-la às formas realistas. Em outras palavras, o professor deveria ser “um incentivador da capacidade criadora, da imaginação e suscita[r] o desabrochar da criança, criando condições para que processo se desencadeie, observando e acompanhando-a individualmente” (GUIMARAES, 1973, v. 59, n. 132, p. 617). Todo gesto professoral visava um tipo de avaliação psicológica consubstanciado em um procedimento de adestramento tanto do olhar quanto da conduta moral (do professor e da criança).

Para Nikolas Rose (1988, p. 40),

[...] a avaliação psicológica não é meramente um momento de um projeto epistemológico, um episódio na história do conhecimento: ao tornar a subjetividade calculável, elas tornam as pessoas sujeitas a que se façam coisas com elas - e que façam coisas a elas próprias - em nome de suas capacidades subjetivas.

O episódio da invenção da infância no ensino da arte é relativamente recente na nossa história, conta com menos de cem anos, e surge na inter-relação entre inteligência e arte, baseando-se em enunciados cientificizantes. Vimos que a capacidade fundamental e necessária para o campo educacional seria a inteligência. Para atingi-la, uma série de experimentos laboratoriais e testes foram desenvolvidos para estabelecer provas que aferissem a inteligência infantil.

Uma forma de tornar visível tal tese seria a investigação sobre o desenho. Não é gratuito, pois, que tenham sido feitos tantos estudos buscando estabelecer níveis de desenvolvimento do desenho da criança. Com essa trama, vemos a forja de um esquadrinhamento do sujeito desde a infância, tendo seu comportamento “definitivamente decomposto em processos biopsicológicos, todas as suas ações ganharam previsibilidade, quer por se fixarem na determinação genética da carne, quer por expressarem almas idiossincráticas” (RITO; AQUINO, 2017, p. 167). Ao professor, cabia a tarefa de conduzir discreta e animadamente o infante a desenvolver plenamente sua liberdade, que se configuraria numa realização biopsicológica normatizada culminando na emancipação do homem. Por meio do treinamento, dar-se-ia ao infante as ferramentas para “manusear adequadamente sua própria sensibilidade, para explorar e elucidar o mundo do ver, conhecer e sentir, a fim de que possa desenvolver uma segura e significativa orientação psicológica pessoal e contribuir criadoramente para a situação coletiva social [...]” (HUDSON, 1973, p. 631).

A temática da correção comportamental, que liga a arte tanto à redenção como à justificativa de um suposto desvio da norma, foi também uma questão para Foucault. A ele interessava pensar a articulação incólume entre arte, loucura e genialidade, desde quando “foi e é sempre possível ligar a loucura ao gênio, à beleza, à arte. Por que então nós temos esta ideia singular de que se alguém é um grande artista, então há necessariamente nele alguma coisa referida à loucura? [...]”. (FOUCAULT, 2011c, p. 264). Se pegarmos como exemplo nossa fonte, veremos claramente que, ao longo das edições da RBEP, o amálgama arte e discurso *psi* ganha contornos específicos na sua junção com a infância. Bons exemplares disso são as duas edições de 1973, nas quais pululam assertivas em torno da criança e sua expressão, como veremos no decorrer do capítulo. Thomas Hudson, diretor de Estudos do Cardiff College na Inglaterra, em um artigo sobre educação criadora, assevera que “o feitio individual e potencial do homem está

expresso em toda criança. A criança é uma das maiores descobertas deste século – toda criança é capaz de desenvolver sua própria consciência visual e plástica e sua própria linguagem” (HUDSON, 1973, p. 631). De um ponto de vista foucaultiano, não se trata de afirmar a descoberta da criança como um trunfo do século XX, como queria Hudson, mas, sobretudo, de localizar a sua invenção.

Nesse sentido, Foucault, talvez, roçando na questão postulada acima sobre a naturalização da relação entre arte e loucura, em seu curso *Os anormais* (2001), faz a seguinte afirmação: “a infância foi o princípio de generalização da psiquiatria” (FOUCAULT, 2001, p. 387). Não é gratuita a presença, em 1945, de um artigo de Ofélia Boisson Cardoso, do Centro de Pesquisas Educacionais da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, sobre as perturbações de caráter, no qual descreve a situação de uma menina de 12 anos que havia sido diagnosticada por um psiquiatra como esquizoide de baixo nível mental. Foi, segundo a autora, pela arte que a garota pôde se expressar. Após aplicar-lhe alguns testes psicodiagnósticos, Cardoso teria notado o seu temperamento artístico e concluído que “sentindo-se inferior e incompreendida, refugiou-se na arte” (CARDOSO, 1945, p. 182). Cardoso considerava os trabalhos da menina verdadeiras obras de arte, em nada semelhantes, ao seu ver, com os trabalhos das crianças de níveis mais baixos, débeis, afinal, como dizia: “havia nelas vida, movimento, alma” (CARDOSO, 1945, p. 182).

Há inúmeras outras passagens que atestam a eficácia da livre-expressão como tratamento psicológico. Feodora Mckail, psicóloga carioca, assina o único artigo que traz em seu título a relação (subscrita em inúmeros outros textos) entre as atividades artísticas e seus supostos *fins terapêuticos*. Ali fica grifada uma preocupação que, segundo a autora, ocuparia cada vez mais educadores e terapeutas: como desenvolver o potencial criador do indivíduo. A aparente necessidade decorreria de uma constatação da crescente violência presente no comportamento humano e do enfraquecimento dos laços familiares. A arte não seria ali uma atividade escapista, como reforça a autora; ela operaria como um antídoto, uma forma de ampliação da sensibilidade humana.

Atividade criadora, potencial criativo, pensamento divergente estão entre os termos mais utilizados ao longo da RBEP e havia no bojo dessas alocações a relação intrínseca entre ensino de arte e educação moral. Tal como descrita por Mckail, ou nas palavras do principal autor referenciado pelos discursos da arte no campo educacional na RBEP, Herbert Read, tratar-se-ia de uma *educação para a paz*, ou seja, “um método que predispõem os seres humanos para as atividades criadoras, portanto, pacíficas, e de uma educação que cria entre os seres humanos

laços de cooperação, ao mesmo tempo que evita e afasta os ódios recíprocos” (READ, 1957, p. 220).

É forçosa, portanto, a insistência sobre um determinado enunciado que pipocou nos mais diversos artigos da revista: a ideia de que “a criação artística corresponde a uma necessidade comum a todos os homens” (READ, 1957, p. 221). Por meio de um discurso, como já aventado, cientificizante, a arte serviria para desvelar os estágios de desenvolvimento infantil, pois seria, em última instância, um *processo psicossomático* e uma *expressão da ordem natural*.

Da sensibilização humana ao desabrochar da expressão inata do infante, o que parece estar em jogo é a crença em um suposto melhoramento que a arte traria para a infância no campo educacional *ipsis litteris*.

Foi ao se voltar para os discursos da psiquiatria do século XIX que Foucault (2001), como vimos anteriormente, constatou um deslocamento que ia do corpo anormal como um estigma de má-formação definitivo para a compreensão da influência da infância na produção das anomalias comportamentais dos adultos (RITO, 2015). Em outras palavras, o desenvolvimento infantil seria o fulcro do olhar médico. A psiquiatria seria capaz de vasculhar no corpo dos pais e ancestrais o histórico daquele indivíduo rastreando as possíveis anormalidades.

Desse modo, a psiquiatria tem grande importância na construção de uma determinada infância a partir da segunda metade do século XIX, não mais condicionada aos desvios propriamente e, sim, a um tipo de aconselhamento, daí a importância que a noção de diagnóstico ganha ao longo do século XX (e que, pode-se dizer, persiste no nosso). Assim, a infância tonou-se o lugar privilegiado de governo, pois, foi, nas palavras de Foucault, ao revirá-la profundamente que “a psiquiatria pôde se tornar a espécie de controle geral das condutas, o juiz titular, se vocês quiserem, dos comportamentos em geral” (FOUCAULT, 2001, p. 392). Dito de outra forma, a infância teria se tornado o princípio a partir do qual o saber psiquiátrico pode se tornar generalizador, pois a infância seria então tomada como um traço presente no comportamento anormal, ou seja, não mais como um processo patológico que desembocaria na doença mental, mas aportando qualquer traço de infantilidade em si.

A psiquiatria como saber normativo deslocou a patologia, antes vista como excentricidade e exclusão, para anomalias detectáveis na infância, daí a importância de uma normalização da criança. Em outras palavras, a infância tornou-se um campo privilegiado de formação, tanto do ponto de vista de uma mirada biológica sobre a espécie quanto do ponto de vista do Estado. Gerir a vida, de uma perspectiva populacional e individual, converte-se em um discurso científico na modernidade, para o qual a criança deixaria de ser criada apenas pela sua

família tornando-se uma questão do Estado. Foi, portanto, a persuasão dos discursos biológicos que possibilitou que a criança emergisse como uma questão para diversas práticas sociais.

Uma delas, já tratada no segundo capítulo, seria a eminente psicologia que, em associação com o campo educacional, ter-se-ia transformado em um *empreendimento psicopedagógico* (RITO, 2015). Para o pesquisador português Jorge Ramos do Ó (2009), seria possível localizar no final do século XIX a emergência do pensamento psicopedagógico moderno, para o qual a criança seria o centro tanto de uma inspeção constante (do ponto de vista populacional e biológico) quanto de um discurso identitário de livre-expressão.

Nesse sentido, os exames ou testes psicológicos teriam uma função particular no acúmulo documental deste tipo de normalização desde a infância, pois, ao tornar a individualidade normativa e previsível, possibilita-se o governo sobre a subjetividade. De várias maneiras esse tipo de tecnologia humana tem sido levado a cabo e o ensino da arte seria uma delas.

4.4 A invenção da expressão no ensino da arte

Se uma afirmação pudesse dar conta do que significou o ensino da arte especificamente visto desde 1973 seria: “a auto-expressão individual na escola se transformou numa nova convenção social” (BARBOSA, 1973, p. 579). Dela derivaria o diagnóstico de que a função da arte na educação transformara-se em uma *panaceia para todos os males* (BARBOSA, 1973, p. 579). A chave dessa discussão estaria em torno do desenvolvimento da criatividade.

É fato que o ano de 1973 foi um ano especial para o ensino da arte na RBEP, no qual foram feitas, pela primeira vez, duas edições especiais sobre a temática. Provavelmente fruto do I Encontro Nacional de Educação Artística, ocorrido três anos antes, o primeiro volume teve o seguinte chamamento em seu editorial: *Por uma educação criadora*. Ali se vê amalgamada uma referência uníssona em vários artigos que compõem o volume: a visão de que as artes deveriam ser basilares para a educação. Tal abordagem certamente é tributária do pensamento do poeta e historiador da arte inglês Herbert Read, notadamente de seu livro *Education through Art*, publicado originalmente em 1943, cujos preceitos abririam “caminho para se reestruturar a educação em bases criadoras” (READ, 1973, p. 214), dado que, tal aporte “possui dimensões bem mais abrangentes que a aceção de Educação Artística, geralmente compreendida como ensino e prática de uma técnica de arte” (READ, 1973, p. 214).

Naquela edição, a tradução do termo e título empregado por Head, *Education through Art*, que nos anos 2000 será literal Arte/Educação, é tida como *Educação Criadora*. A tônica do que viria circular naquelas duas edições especiais poderia ser dita nos seguintes termos: “os

trabalhos [de arte] não são executados para que o professor os catalogue em bons e maus. São feitos para que a criança exteriorize suas emoções” (RIGON, 1973, p. 611).

Em 1973, Nise da Silveira apresentou uma revisão bibliográfica das ideias do inglês Herbert Read, considerando a educação artística como um “instrumento útil para a reestruturação da vida psíquica fragmentada devido a condições patológicas” (SILVEIRA, 1973, p. 249). O fato de Nise da Silveira, uma psiquiatra reconhecida, figurar em uma revista do campo educacional, em uma edição especial sobre o ensino da arte, poderia ser considerado incomum, porém, dá o tom de como os discursos artísticos se espalhavam não apenas pelo campo pedagógico, mas, sobretudo, como teriam penetrado os mais diversos discursos.

Nise acreditava que a formação artística seria um tipo de formação global para uma vida psíquica saudável e lamentava por não ser considerada vital para a sociedade, uma vez que, mesmo a INSEA tendo sido criada em 1954 pela UNESCO e as ideias de Herbert Read tenham sido difundidas pelos quatro cantos do mundo, não houve adesão, nem mesmo na Inglaterra, de seus propósitos pedagógicos.

Naquele mesmo ano, 1973, na primeira edição especial sobre arte na educação, deu-se a publicação de uma comunicação feita no I Encontro Nacional de Educação Artística (1970) pelo então diretor das Escolinhas de Arte do Brasil, Augusto Rodrigues. Segundo ele, a história das investidas de uma educação artística no Brasil parece seguir a mesma toada do descaso internacional apontado por Nise. No entanto, para Rodrigues, a exposição de desenhos e pinturas de crianças, provenientes da Inglaterra em 1941, teria sido um marco no ensino da arte no país, visto que aquela mostra “impressionou os educadores e artistas brasileiros, que se sentiram tocados pela força expressiva dos trabalhos das crianças inglesas” (RODRIGUES, 1973 p. 251). Foi a partir daquela experiência que teria surgido a Escolinha de Arte no Brasil, em 1948.

Todavia, a liberdade destinada às crianças – característica da proposta de Read –era alvo de inúmeras controvérsias: havia, de um lado, quem julgasse que o excesso de liberdade corromperia as crianças, dificultando sua adesão à escola comum; de outro, havia a crença de que aquele espaço poderia favorecer o ajustamento e o reajustamento de crianças na escola comum, motivo pelo qual muitos psicólogos indicavam, como parte do tratamento, as Escolinhas de Arte.

A crença fundante em um suposto potencial criador da arte residiria no “[...] valor educativo geral da atividade criadora em si própria, [...] uma educação baseada nas atividades criadoras constitui um meio natural de ensino[...]. Baseamo-nos para tal afirmação no fato de que a educação é um processo psicossomático” (READ, 1957, p. 221).

A entrada de um suposto processo psicossomático na relação entre arte e campo educacional parecia responder a um amplo processo que iria da observação e da análise à síntese e à redefinição. A criança seria, assim, motivada a se interessar pelo ato criador, dado que a “contribuição das atividades criadoras, do ponto de vista pedagógico, é inestimável” (MACEDO, 1973, p. 337). O que estaria em jogo, segundo Augusto Rodrigues (1973), seria proporcionar a descoberta da criatividade como um processo de tomada de consciência.

Com isso, a partir de práticas artísticas na educação da infância, o cultivo da criatividade potencializaria o desenvolvimento da personalidade da criança. Também faz parte dessa crença a ideia de que as crianças seriam pequenos artistas, cujo impulso de criação levaria à “completa liberdade para se exprimirem por si mesmas” (O JORNAL, 1947, p.129).

Está claro que os discursos *psi* aparecem, ao longo das duas edições especiais, como uma espécie de salvo-conduto do tipo cientificizante, que atestariam a validade da arte no campo educacional, operando a partir de duas metanarrativas: a primeira, de que a arte seria uma forma de expressão universal; e a segunda, de que ela estaria intrinsecamente vinculada a uma suposta criatividade.

Isso se verifica na leitura dos artigos da RBEP (e nos 55 periódicos do campo educacional tratados no segundo capítulo), mas também foi conferido por Ana Mae Barbosa (1973), em uma análise feita pela autora de 53 programas de arte de escolas de São Paulo, na qual as finalidades do ensino da arte seriam caóticas: liberação emocional, arte como ferramenta pedagógica de outras disciplinas, criatividade, percepção visual e desenvolvimento estético. Entretanto, haveria ali um descompasso entre os objetivos e as práticas, que, segundo a autora, centravam-se no desenho: geométrico, decorativo, luz e sombra, desenho de observação.

A lacuna existente entre finalidades e ações, tal como supunha Ana Mae Barbosa, legitimava-se em teorias psicológicas especialmente centradas no desenvolvimento cognitivo da criança como forma de qualificar o ensino da arte e afastá-lo daquilo que seriam consideradas práticas obsoletas, muitas delas advindas dos projetos pedagógicos empreendidos na Academia Imperial de Belas Artes. Uma delas, como vimos, na tardia reforma que consagrou a Escola Nacional de Belas Artes, diz respeito à importância que o olhar ganha no ensino da arte. Sobre o deslocamento paulatino da mão que produz arte para o olhar que desvela a interioridade da criança trataremos na próxima subseção. Por ora, interessa observar como a produção enunciativa em torno da expressão infantil esteve claramente atrelada à entrada dos discursos *psi* no campo educacional.

Para elucidar um pouco como esse discurso se acoplou ao campo educacional via arte, o termo arteterapia, que até 1973 não havia sido mencionado na RBEP, pode nos ajudar a

mensurar do que se estava a falar quando se apontava para a relação entre arte (tida como correspondente direto de um suposto potencial criador) e educação. Poder-se-ia resumi-lo em dois aspectos:

O aspecto preventivo, que é usado na educação criativa, na qual a arte é usada sem nenhuma intencionalidade, isto é, desempenha papel de coadjuvante no desenvolvimento da personalidade global integrada, sem se deter no aspecto terapêutico que implicitamente estará incluído.

O aspecto terapêutico, tendo como finalidade o restabelecimento ou a melhora dos desajustes psico-emocionais do educando e do educador. (MCKAIL, 1973, p. 645).

Em qualquer uma das hipóteses, a arte é tomada como uma ferramenta que deveria ganhar centralidade na educação, calcada na proposta de Herbert Read, cativa em inúmeros discursos na RBEP. Tratar-se-ia da atuação de uma suposta arte, cuja finalidade não existia em si, como podemos observar nos discursos do pastorado artístico-pedagógicos do presente.

O que começou a ser chamado de arte, está claro, seria mais uma função do que um *métier* (no sentido academicista). Acreditava-se, inclusive, que haveria na arte “poderes mágicos” de ligação entre nobres e pacíficos sentimentos e a criança, o seu receptáculo. A expressão e a infância, portanto, tornaram-se codependentes para a educação escolanovista. Significa dizer que sem criança não existiria arte na educação e sem expressão não se sustentaria o discurso da sua importância na educação.

É curioso notar que, apesar de datado de 1980, o termo arte-educação utilizado pelo chamado Movimento Arte-Educação,⁷ como antípoda da chamada educação artística, aparece na RBEP pela primeira vez em 1973. Empregado pelo professor de filosofia da educação Durmeval Trigueiro Mendes, o termo tencionava denotar uma distinção entre a prática da “professorinha que desenha primeiro, para a criança desenhá-lo depois, segundo o seu risco – para ser reproduzido, seja para colori-lo [...]” (MENDES, 1973, p. 230) e o que despontava como antonímia, em que “o fazer é a experiência que retorna da percepção e se materializa na criação. Percepção, concretização (isto é, redução do universo individual), expressão, eis o périplo realizado pelo processo criativo – na arte e na educação” (MENDES, 1973, p. 230). Assim, haveria uma coexistência das duas práticas: “não existe arte na educação: existe arte-

⁷ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados por ocasião da LDB nº 9394/96, que instituíram a obrigatoriedade do ensino da arte na Educação Básica: “A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte” (BRASIL, 1998, p. 25).

educação, a educação como consciência artesanal” ((MENDES, 1973, p. 230). Parte dessa conscientização estaria, segundo Rodrigues, no impacto que as Escolinhas de Arte teriam gerado na formação dos educadores que passaram a repensar suas práticas ampliando o repertório de estudos em Arte-Educação.

Já para Ana Mae Barbosa, em seu segundo texto na RBEP, fruto de uma comunicação apresentada no Encontro Nacional de Educação Artística, realizado pelo MEC na UNB, em 1973, a educação seria o oposto de uma suposta conscientização artesanal, tratar-se-ia de um processo concebido “na sua operacionalidade dinâmica, vinculadora de objetivos, métodos e avaliação” (BARBOSA, 1973, p. 577) – seria esse o referencial para o que a autora denominou uma *tecnologia da Arte/Educação*.

Nessa altura, julga-se importante fazer um ajuste terminológico, mesmo que se tenha grifado, nas primeiras páginas da presente investigação que ao nos referirmos ao ensino da arte, termo comumente utilizado quando se refere ao ensino das artes visuais, este seria tomado como uma prática contingenciada, como se pretendeu fazer até este ponto, a um conjunto de enunciados, seriações e descontinuidades próprias do tempo. Assim, passamos por ensino artístico no século XIX, educação artística ao longo do século XX, para, nos idos dos anos 1980, ganhar a nomenclatura que aparece em vários artigos dos 55 periódicos: Arte-Educação, sendo que, mais recentemente, o termo em circulação é Arte/Educação.

É interessante perceber a raridade presente em cada termo para, no sentido foucaultiano, *acontecimentalizá-los*, ou seja, forjar uma mirada que possibilitaria vislumbrar a singularidade dos acontecimentos discursivos para, ao invés de visualizar constância, buscarmos ver os deslocamentos.

Ao se recontar a história do termo, retoma-se a educadora da Escolinha de Arte do Recife, Noêmia Varela, que já faria uso do termo Arte-educação na década de 1950. Enquanto Arte/Educação, com barra, é mais recente, sendo ventilado desde meados de 2000. Por sugestão da pesquisadora Lúcia Pimentel, Ana Mae Barbosa afirma usá-lo baseada na linguagem de computador, no intuito de indicar uma relação de pertencimento entre educação e arte (NAKASHATO, 2009).

Porém, como vimos, o termo apareceu muito antes da discussão entre ensino modernista ou pós-modernista, diferenciação que parece dar o tom para as nomenclaturas utilizadas no ensino da arte no país. Entretanto, o seu uso pode ser considerado mais acidental do que parece. Como vemos ao longo das duas edições especialmente dedicadas ao ensino da arte e à presença cativa das ideias do inglês Herbert Read – muito provavelmente, a tradução literal do título de

seu artigo, *Education through art*, seja de onde proviria o uso contemporâneo do termo Arte/Educação.

Está claro que, se de um lado a nomenclatura usada determina não só o discurso, mas também as práticas que o envolvem, de outro, ao que tudo indica, é uníssona a noção de que se trata, em qualquer um dos casos, de uma perspectiva desenvolvimentista sobre a infância e sobre a arte. No caso da RBEP, diversas são as práticas nas quais a centralidade do desenho é marcante: a partir da sua classificação e análise, seria possível desvelar em que nível de desenvolvimento cognitivo estaria a criança. Atestando, uma vez mais, que o ensino da arte não tinha a ver com arte e sim com as práticas de governo da infância.

Assim, a noção que tomou conta dos discursos da RBEP em torno das artes visuais (e não só das visuais) de que a criatividade e a expressão seriam constituintes da humanidade, universais e atemporais, temperava o caldo totalizador e apaziguador que o ensino da arte traria em seu bojo. Além disso, um conjunto de discursos *psi*, testes e tecnologias de aferição da infância garantiriam o estatuto de verdade daquela prática.

Evidente que tal governo por meio do ensino da arte se dava no controle da mão e do olhar. Por um lado, treinava-se a mão para que cada criança alcançasse o nível de desenvolvimento desejável e esperado e, por outro, investia-se o olhar atento do adulto que colocaria sob suspeita qualquer desvio da normalidade. Mas será sobretudo também pela invenção do olhar da criança que essa trama se consolidará.

4.5 A invenção do olhar no ensino da arte

A Escola Nacional de Belas Artes tinha como compromisso, como vimos anteriormente, a ruptura com as práticas herdadas do Império e a promoção um ensino de arte arrojado e alinhado aos ideais republicanos que circulavam na sociedade do fim do século XIX: maior liberdade aos alunos da Escola, tempo de trabalho livre e criação de ateliês abertos estavam entre as inovações propostas. Além de uma sutil mudança no trato com os alunos, com a noção de que era preciso mais tempo para o aluno criar, antigas práticas como a correção da mão tornar-se-iam obsoletas. No seu lugar vemos a emergência de uma nova ferramenta de controle: o olhar.

Ao longo dos volumes da RBEP, o movimento de um ensino da arte baseado no olhar se mostra crescente e, como veremos, se configura como um processo natural, mesmo que não tivesse lugar nas práticas do século anterior. A primeira das formas que assumiu está diretamente atrelada à visão que a psicopedagogia direcionou para a criança. O esquadrinhamento das condutas da criança serviria de mote para um tipo de governo da infância

baseado em critérios de inadequação, em comparação entre crianças de uma mesma faixa etária, de forma que o olhar dos educadores teria elevado sua importância. Assim, os professores se tornaram juizes do comportamento infantil. Afinal, seria a pedagogia, “antes de tudo, liberdade do olhar” (MENDES, 1973, p. 230).

Se, por um lado, a pedagogia incitava a liberdade da criança, para que ela pudesse se expressar livremente, por outro, esse olhar era conduzido pelo exame em vários níveis – físico, fisiológico ou psicológico. Do ponto de vista físico e fisiológico, era preciso observar “problemas concernentes à educação visual (coordenação visual), plástica (coordenação tática), cinética (coordenação muscular) e construtiva (coordenação do pensamento: cartanagem, marcenaria, artesanato etc.)” (HUDSON, 1973, p. 631). A orientação dada aos professores é de que qualquer desvio deveria ser imediatamente encaminhado à coordenação. Em outras palavras, olhar as crianças para governá-las: uma estratégia de manutenção do bom funcionamento tanto da instituição quanto da espécie, diagnosticando aquilo que fosse anormal. Poderia ser tomado como óbvio, que o governo passaria, em todos os casos, pelo olhar. Mas esse não era o tipo de condução moral feita na Academia Imperial de Belas Artes, por exemplo. A “observação” acontecia na mão do professor, ao reportar ao diretor da AIBA desvios de conduta, por meio de cartas. Importante frisar também que tais desvios não miravam nenhuma interioridade do aluno, mas a condução de um bom comportamento de acordo com o considerado adequado para o funcionamento daquela instituição.

Com o olhar deslocado para dentro, a centralidade das ações voltadas para a criança e a crença de que esta seria a pedra de toque de uma civilização pacífica e desenvolvida, o projeto escolanovista inseriu de uma vez por todas o olhar na educação. A começar pela própria ideia de que nossa experiência visual decorreria de um tipo de visão singular derivada de uma relação necessária entre interioridade e mundo exterior.

Tal noção, de acordo com Jonathan Crary (2001), seria fruto de inúmeros discursos da ciência psicofísica, ao longo do século XIX, e que teriam alcançado o estatuto de verdade, “uma vez que a verdade empírica da visão foi determinada como estando no corpo, a visão (e da mesma forma os outros sentidos) poderia ser anexada e controlada por técnicas externas de manipulação e estimulação” (CRARY, 2001, p. 12, tradução nossa). Está claro que, coadunado ao projeto escolanovista, impulsionador desse tipo de infância psicologizada, os discursos em torno da arte não só trariam o arremate necessário para o governo pela expressão como também aportariam, em suas técnicas, as maneiras de fazê-lo.

A fabricação do sujeito, por meio de sua singularidade, através da arte, ocorria, portanto, em dois níveis distintos: num primeiro, a expressividade e a criatividade formariam a

individualidade e, em um outro, o olhar sobre si a partir das suas produções artísticas daria o tom de uma espécie de primazia do olhar, que iria, como vimos nos discursos do presente, se concretizar em uma espécie de metodologia do ensino da arte, sendo o olhar o centro dela.

Um outro aspecto da hegemonia do olhar a partir do século XIX, da qual se vale Jonathan Crary, é a relação intrínseca entre visão e atenção. Para o autor, a atenção se constituiu como um tipo de discurso operante circulado pelas ciências humanas no decurso do crescimento urbano e industrial: a atenção do indivíduo seria compatível como seu corpo docilizado: aluno, trabalhador, paciente etc. (CRARY, 2001). É sobretudo a partir da invenção do fenômeno da visão como um acontecimento corporal que se pôde atrelar corpo e interioridade e, por consequência, teríamos “o campo da visualidade como um campo de governo, aberto a práticas e a mecanismos de controlo e regulação” (MARTINS, 2011, p. 467).

Portanto, a partir do final do século XIX, com a emergência da atenção como um problema social, vemos também o surgimento da visão como um objeto de governo, de forma que, assim, o ensino da arte via governo moral e psicológico da criança configurava-se como uma estratégia profícua de produção de atenção. Tal problema, incontestavelmente, é fundamental nas discussões sobre educação nos nossos tempos, basta ver a quantidade de crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Dessa forma, o surgimento da visão parece ter encontrado guarida no campo educacional via ensino da arte: por um lado, incitando o olhar atento sobre cada uma e todas as crianças para o desvelamento da alma da criança, olhando além do visível, interpretando a sua alma. Por outro lado, estaria a visão como exercício de atenção; em ambos os casos, o desenho será central, como adiante veremos.

Curioso é notar como esse discurso sofre algumas modificações na atualidade. O chamamento à cultura baseada em imagens infla o campo do ensino da arte em torno da chamada cultura visual, visto que “o observador moderno está imerso em um ambiente de apelo constante e insistente à atenção [...]” (DE-NARDIN; SORDI, 2007, p. 82). Teríamos, portanto, uma conversão que passa do ensino técnico pré-modernista, ao não interventor ensino modernista para chegar em um *ensinar a olhar*: “a experiência com a arte aponta para uma educação do olhar, que, na proposta de Jan Masschelein (2008), não tem como objetivo ‘conscientizar’ e sim despertar e libertar a visão [...]” (FISCHER, 2014, p. 47)

Se, ao longo das edições da RBEP, vimos que o olhar se torna uma ferramenta de controle sobre a infância, as palavras de ordem do presente conclamam a visão dotando-a de um caráter libertador: “[...] a nossa emancipação, enquanto espectadores, requer um verdadeiro adestramento do olhar, um exercício atento da visão, uma prolongada ocupação do olho e da

mente” (PELLEJERO, 2015, p. 367). Se o olhar era direcionado ao desenho da criança, seus estágios de desenvolvimento e ao desvelamento de sua alma, hoje, a leitura de imagens parece ser o meio mais eficaz para o adestramento do qual fala Eduardo Pellejero (2015). Não importam os meios, o que se depreende deste aparato do olhar é que, seja qual for a via, o que está em voga nos discursos analisados é uma certa relação entre imagem e subjetivação, como se a primeira pudesse ser fundante da segunda: “[...] produções artísticas como modalidades enunciativas que, na trama dos discursos que circulam em torno delas, colaboram para fixar e produzir identidades sexuais, femininas e masculinas” (LOPONTE, 2008, p. 155).

Daí a importância do professor entusiasta no século XX; “um incentivador da capacidade criadora, da imaginação”, aquele que “suscita o desabrochar da criança, criando condições para que processo se desencadeie, observando e acompanhando-a individualmente” (HUDSON, 1973, p. 631). Isso porque partia-se do “[...] princípio de que devemos motivar a criança, despertando nela o sentido de observação e ampliando seu interesse pelo ato criador” (RBEP, 1973, p. 337). A chamada *observação direta* garantiria que os alunos tivessem maiores condições para se expressar e, com isso, aprender a observar. Tal processo exigiria um esforço necessário para a libertação do olhar, para que se pudesse, de alguma forma “ver todas as coisas como se as visse pela primeira vez; como no tempo em que se era criança, pois a perda dessa condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal” (MATISSE, 1973, p. 737).

A fusão entre visão e subjetividade aparece como uma condição *sine qua non* de uma suposta interioridade, posto que “independentemente de nossa capacidade de ver e sermos vistos, como agentes visuais somos sujeitos e objetos de discursos visuais que são constitutivos na construção de nossas subjetividades” (FISCHMAN; SALES, 2014, p. 425). Tal discurso, no campo educacional, parece exercer dois papéis complementares. De um lado, molda as subjetividades em função das imagens que apresenta às crianças e adolescentes, e, de outro, é também o lugar de controle dessas interioridades. Nesse caso, a via de acesso é a produção de imagens, que, no geral, seria interpretada à luz de uma suposta interioridade expressa.

De acordo com Jonathan Crary (2012), o surgimento da visão subjetiva, que nesta investigação chamamos de “olhar”, é fruto de inúmeras investigações feitas no século XIX. O autor retoma a teoria das cores de Goethe, passando pela leitura de Schopenhauer, para afirmar que, com eles, o observador ganhou uma nova autonomia perceptiva. Um dos fatores possíveis para isso é, como já sabemos, o surgimento da psicologia, mas não só. Para Crary, foi a fisiologia, a ciência que vimos também alcançar extrema importância para o treino da mão no

século XIX, que conduziria a invenção do olhar subjetivo, fundamental para as práticas pedagógicas ao longo do século XX.

A fisiologia possibilitou um inventário sobre o corpo a partir da reorganização do conhecimento humano, uma vez que, se “a alma encontra-se necessariamente encarnada, não há psicologia sem biologia” (BIRAN, 1803 apud CRARY, 2012, p. 76). Decerto, a importância da fisiologia está menos relacionada às experimentações empíricas sobre o corpo e mais com como o corpo teria se tornado um campo de disputa discursiva, ao mesmo tempo lugar do poder e da verdade (CRARY, 2012). Não nos parece fortuito que a fisiologia se posicione como uma das emergentes ciências que assinalam a ruptura, apontada por Foucault, de um tipo de saber empírico sobre o próprio homem (sujeito e, ao mesmo tempo, objeto do conhecimento), assim como as ciências humanas, para citar outro exemplo. O olho se tornou fulcral para esse tipo de conhecimento que ia do funcionamento anatômico e fisiológico do corpo para as características da alma – a chamada janela da alma.

Ao fim e ao cabo, o olhar maquinava um tipo de governo que coaduna um conjunto de práticas no campo da educação ligadas ao controle, ao adestramento e até à regulação de formas de ser. Assim, o campo do ensino da arte tornou-se um lugar privilegiado para o florescimento de tal governo, pois opera nos dois sentidos de moldar a infância, a partir da eleição de determinadas imagens em detrimento de outras (isso no campo das práticas atuais), ao mesmo tempo que incita a confissão e a regulação de uma suposta interioridade da criança por meio da análise de seus desenhos (marcadamente influenciada pelo projeto escolanovista). O que se nota com essas práticas é a articulação entre os vários campos do saber: fisiologia, psicologia, pedagogia e as artes visuais. Essas assumiriam o papel de dar forma para esse governo que se apresentaria ao mesmo tempo como libertador (bastante perceptível no discurso neoliberal no campo educacional, conforme apontado no segundo capítulo) e coercitivo (selecionando modos de ser e fazer que se mantivessem dentro do considerado normal).

O olhar erigiria, dessa forma, dois modelos de governo simultâneos: um que seria ativo – e este é o foco dos discursos presentes nos 55 periódicos trabalhados –, para o qual o olhar precisaria destrinchar a imagem para decodificar o mundo, e outro passivo, no qual o mundo exterior (por meio das imagens) trataria de, passivamente, modelar a subjetividade dos indivíduos. O cerne disso, vimos, surge do imbricamento entre visão e subjetividade e, em meados do século XX, especialmente no período em que foram publicados os artigos da RBEP, da vinculação entre olhar e exame. Observar a infância para governá-la. Já nos discursos do final da década de 1990 e ao longo dos primeiros vinte anos do século XXI, a questão do olhar,

além de trazer com maior ímpeto a questão da atenção, passaria a estar diretamente atrelada à imagem.

Assim, a experiência que a imagem conduziria ao campo do ensino da arte ganha mais uma tônica, pois, além de operar no governo do adestramento e modelagem de subjetividades e também na exteriorização de si pela fabricação das mesmas, operaria como uma forma de aprimoramento da atenção, pois essa “[...] passa a ser o meio pelo qual o observador moderno pode transcender as limitações subjetivas e tornar a percepção uma coisa própria, ao mesmo tempo em que se torna um meio pelo qual o percebedor abre-se ao controle e anexação das agências internas” (DE-NARDIN, SORDI, 2007, p. 83).

Há, entre imagem e atenção, uma interdependência, na medida em que a imagem é atenta e cuidadosamente observada, ela “[...] exige de nós que as coloquemos entre parêntese, que desarmemos o nosso olhar” (PELLEJERO, 2015, p. 368).

“Desarmar”, “adestrar”, “domesticar”, “focar”, são palavras que aparecem no léxico envolvendo o olhar e o ensino da arte nas últimas três décadas dando o tom de um discurso sobre o ensino da arte que sai da observação da criança para a auto-observação. Trata-se, como apontado no segundo capítulo, de uma modalidade de autogoverno do tipo neoliberal e empreendedor de si, como falou-se ao longo daquele capítulo.

O arquivo da RBEP nos possibilitou verificar como se engendraram tais discursos, e o desenho desponta, sem sombra de dúvida, como uma das mais utilizadas tecnologias de governo: da alma, da atenção, do corpo (desde a mão até o olhar), o que destrincharemos a seguir.

4.6 A invenção de um vilão: o desenho e o governo pela arte na educação

Machado de Castro (1788) foi um dos primeiros artistas a escrever, em língua portuguesa, sobre a utilidade do desenho. Em um texto destinado à Rainha, o escultor considerava o desenho uma ferramenta de articulação entre as coisas do mundo, sendo “de grandíssima utilidade, e precisão para o Comércio, e para o Estado todo” (CASTRO, 1788, p. 9). Castro não foi o único a apostar no desenho como fulcro do discurso de legitimação da arte durante o século XVIII. O desenho tinha um lugar privilegiado, das estratégias de guerra à visualização do corpo pela anatomia e pela fisiologia. Dito de outra forma, o desenho, visto seja como dom, seja como vilão, ou, ainda, como ponto inaugural da expressão humana nunca foi natural – fomentava a guerra, insuflava a indústria e, como veremos a seguir, foi nevrálgico para o desenredo da chamada educação artística. Pudemos verificar isso ao longo dos arquivos mobilizados, contudo, seria inversamente proporcional a sua importância em vários dos

discursos do presente que, ao contrário, o tacham de vilão tecnicista, herdado da Academia Imperial de Belas Artes.

Dos 498 artigos presentes no arquivo do segundo capítulo, composto pelos periódicos do campo educacional, há cerca de 255 deles que se reportam ao desenho. Seja pela via dos discursos de sua legitimação no campo educacional, seja pela via historiográfica, o fato é que o desenho é peça basilar nos discursos sobre arte no campo educacional. Trata-se da consubstanciação de discursos, obrado a partir das “relações que caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática” (FOUCAULT, 1987, p. 52-53).

O desenho é uma forma de discurso materializado que perpassa todo o arquivo desta investigação, trata-se de uma prática e são as práticas “que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1987, p. 53). Mas se ele ocupa um lugar de destaque, não é sem gerar controvérsias. Se, por um lado, é considerado vilão do tipo de ensino praticado, como se remontasse a um passado a ser superado – do academicismo e tecnicismo (PENNA, 1999) –, por outro, sua função consistiria tanto na instrumentalização do olhar quanto na produção de consciência crítica em relação à sociedade de consumo. “Em síntese, o desenho desenvolve a percepção visual aguda e veicula valores intrínsecos à criatividade e à motivação intrínseca, bem como estimula o sentido crítico, a capacidade de análise e a valorização de tarefas em benefício do prazer pessoal” (SILVA apud LOPES; VIEIRA, 2015, p. 648).

Ao contrário do que apregoam os defensores do desenho como um exemplar *démodé* do ensino da arte, no arquivo dos 55 periódicos, a frequência do tema é maior do que se podia esperar, tendo em vista que um ensino que busca resgatar os conteúdos da arte em repúdio à denominação educação artística (PENNA, 1999) e tudo o que ela incutiria de ultrapassado. Em 2018, um tema recorrente é introduzido pelo artigo “*Eu não sei desenhar*”: *questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no ensino de Arte*. A perspectiva adotada pelo artigo é a de que o desenho seria a bandeira de um movimento do ensino de arte ultrapassado.

Já na RBEP, a centralidade do desenho desponta nos discursos em circulação com outros contornos. Ele poderia ser facilmente identificado a partir de duas tendências equiparáveis a como os discursos da arte propriamente aparecem naquela revista. A primeira delas se apoia nas especificidades técnicas do desenho estampadas nas diversas páginas de programas de desenho tanto para concursos públicos quanto para cursos de desenho em escola secundária. Sobre o desenho como uma técnica, o foco é mantido no desenho geométrico e no chamado desenho do natural, cuja prática principal seria a cópia, nada muito distante do que era

preconizado na Academia Imperial de Belas Artes. No entanto, se ali o fulcro estava no *métier* artístico, na RBEP as contribuições do desenho seriam notadamente industriais.

Ainda fomentando esse uso mais funcional do desenho, vemos emergir a constante afirmação do desenho como linguagem. Em diversos artigos vemos essa tentativa de universalização do desenho como uma espécie de argumento trans-histórico para a sua inserção e importância no ensino da arte. O desenho aportaria em si o exercício da visão e da mão, sendo intelectual e mecânico ao mesmo tempo, trabalhando diversas funções. Por ser considerado tanto a expressão primeira do homem quanto a forma genuína de expressão do pensamento humano, o desenho foi eleito a prática mais acessível à criança.

O discurso universalizante sobre a arte e, conseqüentemente, sobre o desenho possibilitou a entrada avalizada dos discursos *psi* no campo educacional, pois sendo considerado uma linguagem universal, o desenho além de acessível à criança torná-la-ia compatível também com a investigação de sua alma. Em primeiro lugar, buscou-se atrelar o desenho aos testes de inteligência, ou seja, dentre os testes, era comum que se pedisse que a criança desenhasse uma figura humana e, por meio da análise dos traços da criança seria possível “o professor avaliar o nível intelectual do examinado” (CASASSANTA, 1950, p. 161).

A vinculação que se propunha entre o desenho e o desenvolvimento cerebral se apresenta, no arquivo, pelos testes de inteligência que mediam, a partir dos traços infantis, a mentalidade da criança. Uma forma de aferir esse tipo de desenvolvimento se deu pela invenção dos níveis de desenvolvimento do desenho, assunto frequente nos discursos sobre a relação entre desenho e a criança.

Se, nos primeiros textos, bastante influenciados por uma discussão avizinhada ao campo da arte, isto é, a relação entre criança e arte primitiva, arte *naïf* e a invenção do desenho da criança por meio das experiências cubistas e depois pela vinda de exposições internacionais dedicadas ao desenho infantil, vemos, na década de 1950 e depois nas duas edições dedicadas ao ensino da arte de 1973, a assunção de um saber próprio da psicologia, que outorgou o desenho como um *espelho* da personalidade da criança (KATZENSTEIN, 1956), razão pela qual ele seria “um método psicológico seguro e eficaz” (SANTOS, 1951, p. 175).

O que começou como uma aferição de inteligência ganhou outros matizes, o desenho desvelaria da sexualidade à “a alma infantil em suas raízes profundas”, servindo “também para corrigir e orientar seus desvios e desajustamentos” (SANTOS, 1951, p. 176). Além de corrigir a marcha, ampliar a capacidade criadora e as inteligências múltiplas, a noção em voga supõe um desenvolvimento do desenho em escalada, de estágio em estágio, da garatuja ao realismo.

De uma forma ou de outra, o desenho foi peça-chave para a composição de um discurso que inventa a infância como categoria de governo. Nessa seara, fica evidente a importância dos enunciados em torno da espontaneidade e expressão como formas de forjar uma não-intencionalidade naquela prática. Assim, da mão que desenhava para o olhar atento do professor que avaliava, uma série de enunciados foram sendo construídos e muitos, nitidamente, se mantêm, sendo reforçados pelo pastorado artístico-pedagógico do presente.

A psicologia, como vimos, exerceu um papel de destaque na inserção da arte na educação, pois, segundo seus pressupostos, por meio da análise do desenho da criança, se entenderia sua alma, e não só: “através do emprego do desenho feito em conjunto, uma família revela, e pode gradualmente esclarecer, sentimentos e atitudes de uns para com os outros” (MCKAIL, 1973, p. 642). O mito da expressividade e originalidade servem, na educação, como formas de alcançar essa verdade interior da criança, impondo uma prática confessional de exame que, no interior dos discursos do presente, tornar-se-á uma prática de autoexame.

A arte aparece sendo conclamada como um instrumento de pacificação, e “exercício de criar, que decorre de viver em termos de arte, assegura ao indivíduo a sensação de seu papel no mundo e as possibilidades ilimitadas da imaginação. A técnica, porque é fórmula e se baseia em formas, monotoniza. A arte, porque é liberação, restaura o homem” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1965, p. 102).

Como pudemos notar, o desenho saiu de um extremo vinculado à técnica possuído por alguns males, tais como: “a cópia, a ênfase que se põe no desenho como representação objetiva, a imposição do professor das figuras a desenhar, a preocupação com ‘proporções erradas’ e com o produto final” (NETO, 1960, p. 165), para, “na criança pequenina [...] exteriorizar sua personalidade e suas experiências interindividuais” (PIAGET, 1968, p. 212). Daí derivaria a importância do famigerado desenho livre.

Deve estar claro, a essa altura, que o imbróglio envolvendo o ensino da arte, suas supostas mazelas, insucessos e permanente necessidade de autolegitimação pelos discursos do pastorado artístico-pedagógico do presente não passa de uma recente criação. Desse modo, a infância forjada seria uma fonte genuína da criação artística e da expressão, daí a importância de dois dos mitos fundantes do ensino da arte, afinal, sem a infância, nada disso se manteria de pé. Segundo Catarina Martins (2017), a psicologia teria fornecido maneiras de governar a alma desde a arte e a criança teria sido forjada como uma nova noção ao mesmo tempo que um novo alvo:

A criança deve ser treinada e ter oportunidade de manusear adequadamente sua própria sensibilidade, para explorar e elucidar o mundo do ver, conhecer e sentir, a fim de que possa desenvolver uma segura e significativa orientação psicológica

pessoal e contribuir criadoramente para a situação coletiva social. [...]. (HUDSON, 1973, p. 631).

Vemos, portanto, um conjunto de invenções que ganharam força em enunciados que foram se acoplando em torno da autossuficiência da arte no campo educacional. Assim, o desenho despontou como o mais evidente e difundido dos instrumentos de governo da infância, categoria moderna esta que se tornou pujante com o movimento escolanovista não só no Brasil. Desse novelo, saem também os mitos em torno da arte como expressão, liberação e universalidade. Desse modo, a individualidade da criança seria visualizada pelo seu desenho. Dito de outro modo, o desenho seria a porta de entrada para o desvelamento de cada uma das crianças e, em um conjunto formado pelos dados empíricos coletados pelas inúmeras pesquisas do campo da psicologia experimental, traçou-se um padrão do que deveria ser considerado um desenvolvimento cognitivo e emocional adequado para cada etapa estipulada da infância.

O desenho congrega, portanto, alguns mitos que sobrevivem no presente às práticas de governo mitigadas em alocações de cunho artístico, de uma suposta potência (recorrentes no presente) ou então, como se pôde ver no interior da RBEP, através de conclamações da autoexpressão e da criatividade. De que forma se engendrariam tais enunciados? A partir de um sistemático deslocamento das práticas artísticas de uma ideia de *métier*, ou seja, das artes aplicadas a uma função industrial ou social (artista), do treino da mão para a incitação do olhar. A observação primeiro partia do professor como inquiridor da infância, perscrutando gestos, analisando desenhos e desvelando a interioridade de cada criança e, depois, como aponta o arquivo, a tônica da década de 1970, foi a enunciação de um olhar sobre si. Passamos, então, do exame ao autoexame, para o qual o desenho seria a forma confessional por excelência. O desenho alçaria essa interrelação entre campo educacional e conhecimento *psi* cruzando dois saberes por meio do olhar. Daí decorrem os chamamentos da livre-expressão, espontaneísmo e liberdade de criação.

Para chegar às linhas finais, infância, expressão, espontaneidade e criação formam uma série de alocações que sustentam a entrada do ensino da arte na Educação Básica não pelo caminho do seu *métier*, como anteriormente descrito – pois claramente há um rechaço à técnica –, mas, pela construção de uma suposta contribuição dos meios artísticos em dois níveis, tanto para “incentivar a capacidade criadora” (ALBUQUERQUE, 1974, p. 68) quanto para a constituição do indivíduo em um plano mais geral e moral. Nesse sentido, a arte, além de apaziguamento social, como vimos anteriormente, promoveria uma espécie de felicidade perdida (DRUMMOND, 1976, p. 594). A aposta no potencial artístico individual, na felicidade e progresso da nação via arte se insere, portanto, no amálgama de discursos *psi* que

essencializam a nossa existência, fazendo-nos crer que nossa subjetividade é singular, mesmo tendo sido considerada a partir de padrões e normas, como foi o caso dos testes infantis.

A maneira como foram costuradas as narrativas ao longo deste capítulo não demonstra qualquer tentativa de hierarquização entre os saberes circulados, denotam, tão somente, a tentativa de focar em cada uma delas, compreendendo-as como um complexo regime de veridicção operante em torno da construção e modelagem da subjetividade desde o encontro da arte com a educação na forma de uma *tecnologia humana*. Ou seja, um “[...] conjuntos de forças, mecanismos e relações que possibilitam a ação a partir de um centro de cálculo – um departamento governamental, um escritório gerencial, um centro de operação do exército – sobre as vidas subjetivas de homens, mulheres e crianças” (ROSE, 1988, p. 40).

No nosso caso, o empreendimento foi o de observar como tal tecnologia operou o governo pela arte. Tratou-se, enfim, de tornar claro o complexo sistema do governo *psi* exercido pela arte que, a partir da infância, do suposto bem-estar infantil ao futuro apaziguador da nação opera a regulação da nossa existência social. Evidentemente, desde uma mirada foucaultiana, suspender os efeitos de verdade que conjugam arte e o campo educacional serve de mote para tentar dar a ver algumas das formas que o governo da alma pôde ser exercido por meio da arte. A imersão feita no arquivo da RBEP tenta trazer à baila tanto as condições quanto a circulação de tais alocações em torno do governo da infância pela arte, para que fosse possível, ao analisar os discursos cientifizantes da psicologia experimental e as noções universalizantes de arte, mirar o efeito de verdade subscrito e insuspeitado que a conjunção entre arte e educação reforça no presente.

5. POR UMA MIRADA ARQUEOGENEALÓGICA SOBRE O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Figura 3. Cinthia Marcelle, *Sobre este mesmo mundo*, 2010.

Escondida atrás de uma parede, no final do primeiro andar do recinto da 29ª Bienal Internacional de São Paulo, em 2010, uma instalação não era imediatamente visível desde a entrada do pavilhão. A chegada até aquela obra dava-se em diagonal: virava-se e então ficava-se de frente a ela. O chão de madeira compensada era preto, um pouco elevado em relação ao piso do pavilhão. Uma luz que vinha do teto iluminava o maior objeto da instalação: uma lousa muito grande, também de cor preta. Sobre sua superfície, rastros de quase palavras, todas apagadas. Era possível ver o gesto do apagamento ali inscrito, na canaleta própria para o depósito dos restos de escritos, na forma de pó de giz. Montes dele acumulavam-se no chão. No alto da lousa, no canto superior direito via-se apoiado, discreto, o apagador.

A instalação da artista mineira Cinthia Marcelle intitulada *Sobre este mesmo mundo* convocava a pensar sobre o passado, o conhecimento e a solidão – não apenas da prática pedagógica, mas do arquivo do mundo.

Desde então, aquela obra tem figurado como uma espécie de imagem condensada do problema que a presente pesquisa pretendeu flagrar: em muitos momentos, tal imagem parecia

ser o disparador ideal do trabalho; em outros, despontava a dificuldade de se lançar a ela sem ser por meio de metáforas, ou seja, por um viés representacional. Ela tornou-se então o lastro desta pesquisa, onde ela nasce e, talvez, aonde ela chega: ao pó do giz do tempo.

A obra de Cinthia Marcelle, de uma só vez, contém toda a complexidade paradoxal que envolve os acontecimentos aqui contornados: o fio da navalha entre o passado e o presente. Nessa direção, tratou-se de investigar o que vinca arte e educação, cuja conexão é tão saudada quanto insuspeita.

Não é gratuito que *Sobre este mesmo mundo* traga em seu bojo a positividade de dois saberes que se conjugam no campo educacional: por um lado, a supremacia da obra de arte como categoria universal; por outro, a evidência do aporte educacional que deriva de múltiplas investidas para fora da escola, incluindo o campo da arte, em nome de algo como uma sociedade-escola (AQUINO, 2015).

A obra da artista mineira trama as questões com que a presente pesquisa pretendeu lidar, a começar pelo apagamento. Tamanho acúmulo de pó faz ranger o ato pedagógico por excelência – O que tanto se escreve? Para quem se ensina? –, tornando visível a dimensão dos resíduos do conhecimento e de nossa alienação em face deles. A materialidade do giz dá forma ao invisível do conhecimento, quantificando e mensurando um gesto trivial de reposição do conhecimento, ao mesmo tempo em que o atualiza como resquício, como memória evanescente: um quadro negro recoberto por restos de palavras invisíveis que a nós se apresentam como vestígios, rastros do passado, forçando-nos a nos vermos guardiões do acúmulo do pó do tempo. *Sobre este mundo* remete a uma suspensão temporal: não há nada ali, nada está escrito, tudo foi apagado.⁸ Não é um cenário, não é a representação de uma lousa e do que nela incidiu.

O título da obra nos conduz à sua própria imanência: não é a recomposição de algo que está posto, mas a anunciação de uma materialidade ontológica: a *deste mesmo mundo*. O pronome demonstrativo *este*, em sua acepção mais usual, de proximidade, chama o espectador para dentro da obra. *Este mesmo mundo* é tanto o lugar que cria uma relação entre a artista e o espectador, quanto o que nos aproxima do mundo espacialmente. Outro uso do pronome demonstrativo, portanto, sem transcendência alguma. É também este o mundo que ainda está por vir, conforme o último uso do pronome em questão – tempo –, indicando tanto uma alusão de algo que já esteve ali, como algo que virá a ser obrado logo adiante. Em outras palavras, o mundo por vir, este mundo que, ao ser referido, seria ele próprio aquilo que renasce das reminiscências de discursos decantados em pó sobre o rés do chão.

⁸ Ao mesmo tempo, tudo está congelado em uma fotografia da obra, a única forma de permanência da obra.

Cinthia Marcelle evidencia o mundo tal como ele é, dispondo-nos diante dele como agentes, como se pela proximidade entre nós e ele ocorresse algo que nos conectasse e pelo qual seríamos responsáveis, uma vez que o *este* propõe o anúncio de um mundo outro, em potencial.

Aceitei o convite que *Sobre este mesmo mundo* me fez: olhar para o nosso presente e, em especial, no nosso caso, para o campo educacional e sua relação intrínseca com os discursos sobre arte, buscando analisar o que estaria a impregnar as partículas de gipsita e carbonato de cálcio que compõem o giz de lousa, quais seriam as palavras que não são mais legíveis naquele quadro negro e sob quais condições foi possível escrevê-las ou, mais tarde, pensá-las.

A potência dessa obra é generosa: podemos nos portar como *voyeurs* diante dela, cuja curiosidade se volta ao prazer da decifração do que foi escrito por outrem, ou como investigadores desconfiados, para quem não são as palavras extraídas do quadro que dão conta daquilo que se persegue, mas sim o ato de indagar a maneira pela qual elas se ordenam, qual a cadência entre elas, sob quais regimes de dizibilidade elas surgem e então desaparecem.

A armação da presente investigação foi imaginada nessa direção. A partir da mobilização de um conjunto de fontes densas, de naturezas diversas e de épocas distintas, buscou-se dar a ver como discursos aparentemente desconectados compõem aquilo que, no presente, chamamos de ensino da arte.

No primeiro capítulo, buscamos explicitar a amarração teórico-procedimental da tese. O que se pretendia era operar na companhia de Michel Foucault, tentando escapar de um uso exegético do autor. A fim de nos aproximarmos dele, buscamos adentrar seu pensamento sobre as artes visuais perscrutando o que ele afirmou sobre o tema. Em especial, destacamos a pintura como um tópico de seu interesse, sobre o qual pôde-se verificar que a noção de discurso empunhada pelo autor não se restringia à palavra e, tampouco, buscava submeter imagens a textualidades. Isso torna-se evidente em *As Palavras e as coisas* e em *Isso não é um cachimbo*, entre outros dos textos abordados. Não que fosse o objetivo desta tese reificar a leitura feita do autor nos escritos sobre arte no campo educacional, porém, ficou evidente que havia um conjunto muito restrito de textos que operavam com o referencial foucaultiano, e, ainda menor no que diz respeito à mobilização do pensamento de Foucault em relação às artes visuais, denotando um terreno ainda pouco desdobrado no que se refere ao ensino da arte.

Além da entrada argumentativa por aquilo que Michel Foucault teria a dizer sobre o tema geral da arte, também adotamos seu pensamento do ponto de vista procedimental, qual seja: uma pesquisa orientada pela noção de arquivo, cujo escopo é, concomitantemente, arqueológico e genealógico. Por esse motivo, além de trazer à baila as fontes a serem

perscrutadas, foi preciso estabelecer as lentes pelas quais os objetos de análise se configuraram. Desse modo, a noção de governamentalidade operada por Foucault foi primordial para iluminar processos de governo por meio de determinados discursos pedagógicos – sobretudo aqueles que apregoam liberdade, pensamento crítico e emancipação –, os quais produzem, entre outros efeitos, subjetividades, assujeitamentos, exclusões, etc.

O mesmo foi operado em relação ao campo das práticas artísticas que, no interior dos discursos pedagógicos, era tratado como um grande universal chamado *Arte*. Obviamente, dispor tais lentes sobre o problema em análise significava lê-lo em termos das práticas discursivas de determinado momento histórico. Mesmo que, ao longo desta investigação, tenhamos nos referido a essas práticas pelo termo arte, não se tratou, em momento algum, de referendá-la como uma metanarrativa ahistórica. Daí a importância da perspectivação oferecida pelo arquivo.

No segundo capítulo da tese, enveredamos pelo arquivo analítico propriamente: um conjunto extenso de enunciados captados no interior processual daquilo que, para nós, constituiu um *locus* de interesse, dada a concentração de discursos de circulação acadêmica – artigos fruto de teses, de dissertações e de investigações no campo educacional sobre arte –, a partir do qual se pôde verificar a massa discursiva sobre o ensino da arte na atualidade. Tratou-se ali de ver em marcha regimes de veridicção próprios do presente que operam, conforme demonstrado, como uma espécie de ladainha que busca legitimar diuturnamente a importância do ensino da arte, findando por constituir aquilo que denominamos “narrativas do pastorado artístico-pedagógico”: um tipo específico de pastorado pela arte, o qual atribui a esta, via de regra, uma potência disruptiva *per se*.

A opção por denominar esse tipo de discurso como narrativa é simples e clara: trata-se de um dos objetos de escrutínio elencados por Foucault em *Arqueologia do saber*. Junto a línguas, mitologias, poemas e sonhos, as narrativas seriam discursos que permitiriam definir elementos recorrentes, regras de transformação e formas de oposição.

Foi nesse sentido – de observar um tipo de construção discursiva que narra a si própria e que está presente em um número expressivo de artigos, como pudemos averiguar, que se optou por denominar esse conjunto de enunciados como narrativas do pastorado artístico-pedagógico. A noção de pastorado foi trazida à baila pela companhia da pesquisadora Maria Manuela Garcia, que faz a concatenação entre o poder pastoral, analisado por Foucault em *Segurança, território, população*, e o campo educacional.

Enquanto, no primeiro capítulo, a intenção foi trazer os conceitos que serviriam de referência para a leitura do arquivo montado em torno da questão da governamentalidade como

um operador pelo qual se poderia ler o funcionamento das práticas, tanto educativas quanto artísticas; no segundo capítulo pudemos verificar que o tipo de governo que a conjunção entre o discurso artístico e campo educacional operava poderia ser lido igualmente a partir de um tipo de governo precedente, se quisermos, à noção de governamentalidade. Trata-se do governo de cunho pastoral: “[...] o essencial do objetivo para o poder pastoral é sem dúvida a salvação do rebanho. Contudo, esta salvação que se deve assegurar ao rebanho tem um sentido muito preciso nesta temática do poder pastoral. A salvação é [...] essencialmente a subsistência” (FOUCAULT, 2008, p. 130).

De acordo com os discursos que apostam no condão formativo da arte, evidencia-se que o professor seria um servidor de uma espécie de emancipação difusa por essa via. Isso despontou com alguma insistência nos textos contemporâneos que foram analisados. Curiosamente, tais narrativas buscam se afastar do passado do ensino da arte, como se a superassem, quando, efetivamente, redundam em uma atualização daquilo que criticam. Isso é notável nos discursos que trazem a criatividade como um dos principais objetivos do ensino da arte, ainda que a noção de potência criadora ali requerida não seja aquela realçada ao longo do século XX pela chamada livre-expressão.

As narrativas do pastorado artístico-pedagógico, conforme foi possível atestar, remetem à entrada dos discursos escolanovistas no campo do ensino da arte, os quais foram analisados no quarto capítulo. A última grande narrativa identificada nos periódicos dizia respeito à crença insuspeita no caráter formativo da arte. Nesse caso, a noção de que o ensino da arte promoveria algum tipo de transformação de si operaria em duas esferas: a primeira em relação ao próprio professor, e a segunda – diante da transformação que a arte promoveria no professorado (e aí ficou evidente que não se restringia apenas à formação de professores especialistas no ensino de arte) – seria atinente ao alunado.

De acordo com Catarina Martins (2018), as narrativas que coadunam arte e salvação podem ser encontradas nas décadas finais do século XVIII. Nesse período, a arte foi legitimada como uma instituição a partir da criação da estética como disciplina, além de sua valorização – via o belo – como um bem de grande valia para o capital cultural de elite. Sob o argumento de que “a exposição às artes plásticas seria boa para o povo e conduziria a sua participação no progresso da organização política a que estavam sendo vinculados” (TAYLOR apud MARTINS, 2018, p. 52, tradução nossa), é possível verificar a eficácia política da articulação entre as práticas artísticas e o governo das populações.

Seguindo esse argumento, para a autora, tanto o nascimento dos museus no século XVIII – uma das marcas da passagem de uma episteme clássica para a moderna, conforme vimos

anteriormente – quanto a entrada da arte na esfera da educação consistiriam em dispositivos do governo pela arte.

Ao longo do século XVIII, como parte da empreitada colonialista, a necessidade de guardar, colecionar e catalogar arte fazia parte da fabricação de um tipo de subjetividade alinhada à ideia de progresso e civilização. Os museus tornaram-se guardiões do progresso civilizatório, trazendo em seu bojo “certa distribuição do sensível e a tomada de diferentes posições entre as possibilidades de contemplação ou aprendizagem” (MARTINS, 2018, p. 55, tradução nossa). Os museus, tal como as escolas, hospitais, prisões e fábricas, compuseram uma nova racionalidade de governo que operaria doravante por meio da disciplina e da autorregulação.

A escola, evidentemente, não é o único lugar de atuação do governo das populações pela arte. As práticas artísticas também seguem coadunadas a organizações não-governamentais, a fundações ligadas ao mercado e às políticas sociais, cujo caldo requenta a mesma crença numa suposta potência transgressiva e, paradoxalmente, cada vez mais enraizada em diferentes instituições.

A arte, tida como uma expressão da beleza e da perfeição, fornece uma ferramenta eficaz de governo social de modo não coercitivo, principalmente no combate ao ócio e à vadiagem. As modalidades artísticas eram, segundo Jeremy Bentham, filósofo e reformador inglês do século XIX, excelentes formas de ocupação do tempo de modo moral e civilizado (MARTINS, 2018).

Nesse sentido, também atuariam os museus, espaços destinados ao cultivo do belo, e, apesar do discurso de acessibilidade que se autoatribuem, que fazem distinções bastante marcadas entre os cidadãos a que se dirigem: dos detentores do código cultural aos que lhes outorgam uma causa social nobre, até aqueles que precisam ser supridos pelo conhecimento supostamente virtuoso da arte. Trata-se, assim, de uma tecnologia de governo que coaduna uma espécie de *status* social a uma pretendida elevação da saúde espiritual promovida, em tese, pela arte – mensagem oposta termo a termo à ideia de barbárie e selvageria, no pulsante debate da época.

Mais especificamente, vemos emergir ali um tipo renovado de governo da infância:

[...] é através de um pensamento idealizado e romantizado nas escolas que as artes existem apenas como um rótulo. [...] As artes como disciplina escolar, sejam artes visuais, música ou dança, não se referem às artes, mas ao governo da criança. [...] No entanto, este governo só é possível através de uma visão redentora das artes como sendo algo excepcional que foi perpetuada por museus, salas de concertos, teatros e suas práticas seculares ritualizadas (MARTINS, 2018, p. 57, tradução nossa).

O tipo de governmento que a arte na educação possibilitaria seria, portanto, o governmento da alma: uma modalidade de transformação de si, com vistas à criação de pessoas *mais* singulares, *mais* criativas, *mais* expressivas e *mais* cidadãos. A crença no caráter educativo da arte resulta intrínseca, portanto, à ideia de progresso e de desenvolvimento da coletividade.

De acordo com Martins (2014, p. 68, tradução nossa), a “arte-educação como uma disciplina curricular esteve conectada à prática geral de governar a sociedade em virtude dos propósitos sociais da arte-educação em relação ao desenvolvimento de habilidades para uma nova sociedade industrial e para a formação moral do cidadão”. Dito de outra maneira, os predicados da arte na educação, além de articulados a um forte ideal de superação e de melhoramento, trariam consigo também a crença em uma criatividade inerente àqueles relacionados à arte. Isso pôde ser verificado – tanto no terceiro quanto no quarto capítulo – na maneira como as práticas artísticas foram solicitadas e vinculadas, pela via do desenho, ao discurso industrial como modo de contribuição para a industrialização do país, por exemplo.

Do mesmo modo, os discursos da arte na educação entre as décadas de 1940 e 1990 também se voltariam basicamente à importância do desenho para o desenvolvimento da criança, tido como uma forma de desvelamento da interioridade dos pequenos. Especificamente, ao longo do terceiro capítulo, evidenciou-se, a partir de um forte recuo temporal, que as narrativas do pastorado artístico-pedagógico encontram guarida nos discursos de legitimação da importância da arte para a Corte portuguesa. Se naquele momento tratava-se do artista sem arte, em outras palavras, de uma construção que visasse dar um lugar privilegiado para o artista que, durante séculos, esteve confinado às confrarias das artes manuais, podemos observar nos discursos, não só mais recentes, mas especialmente naqueles da década de 1970 em diante, o espelhamento dessa falta, deslocada para o campo educacional. Tratava-se de uma espécie de educação sem arte, daí a insistência da necessidade da arte no campo educacional presente nas narrativas do pastorado artístico-pedagógico.

Ainda no terceiro capítulo da tese, pudemos operar um mergulho nas fontes relativas à Academia Imperial de Belas Artes, desde as querelas em torno da sua fundação, as quais envolvem, inclusive, um evento que marca um posicionamento bastante glorificador e colonialista na historiografia oficial do ensino da arte: a *Missão Francesa*. De um lado, há autores que a condenam, como se a vinda de artistas franceses para as terras brasileiras tivesse maculado a genuína expressão artística brasileira – no caso, o barroco mineiro e o baiano. Por outro lado, há uma parcela dos autores que tomam a vinda de tal missão como um marco célebre

no ensino da arte – fato que, ao que pudemos verificar em documentos oficiais da Torre do Tombo em Lisboa, não é procedente.

Corroborando algumas hipóteses sobre a história da arte brasileira apresentadas mais recentemente, a vinda dos artistas franceses significou mais uma saída arranjada diplomaticamente entre os interesses de um marquês, de um conde de formação francófona e de um conjunto de artistas que queriam ser expatriados, justificando, em parte, a querela entre portugueses e franceses no que tange à criação de uma academia de arte na colônia, uma vez que nem mesmo em Portugal havia uma – o que só aconteceu duas décadas depois da criação da Academia no Brasil.

Pudemos observar a recorrência nos estatutos e regimentos da Academia, ao longo do século XIX, da *polícia escolar*, que servia à manutenção da moral como requisito do ensino da arte, apesar de ser possível comprovar que o ensino da arte passava por um aprendizado do *métier*, o qual envolvia determinadas formas de fazer e de se portar. Em suma, o governo pela arte dava-se então pelo controle da mão. Segundo Catarina Martins (2013), pode-se considerar o ensino da arte como uma forma de tecnologia de polícia, no sentido apresentado no segundo capítulo desta tese: uma forma de governo pelo bem-estar. Para a autora, a criança seria o elemento crucial para a solidificação de tal governo, como pudemos comprovar por meio dos textos presentes na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, tratada no quarto capítulo. Tida como uma pedra de toque do ensino da arte, a criança tornou-se o foco de toda a ação pedagógica envolvendo as práticas artísticas, fundamentalmente aquelas centradas no desenho.

Ainda no terceiro capítulo, evidenciou-se que a relação estabelecida entre os termos arte e educação baseou-se no que o crítico de arte belga Thierry de Duve denominou “a tríade talento/*métier*/imitação”. O que estava em jogo ali era a construção de um modo de endereçamento à arte pela imitação. Assim, a prática da cópia, condenada no presente, era uma metodologia recorrente, cujos desígnios residiriam na forja da mão pelo ensino da arte, desde instrumento e foco principal da prática artística, até meio de correção utilizado pelos professores. Será também no final do século XIX que veremos a assunção de um novo endereçamento ao ensino da arte, doravante focado na visão.

Esse fenômeno não poderia estar apartado do contexto republicano no qual a sociedade brasileira havia adentrado então. Noções como desenvolvimento industrial e progresso urbano se coadunaram a um ensino da arte para o progresso, deixando de lado a hegemonia da mão para, em seu lugar, instaurar o olhar como instrumento do ensino da arte. Articulava-se, assim, a questão da atenção. Dessa maneira, na companhia de Jonathan Crary, foi possível verificar

como a visão tornou-se um alvo de governo que, em conjunção com o ensino da arte, permitiu tanto o controle quanto a normalização dos indivíduos. Foi possível atestar, nas fontes analisadas, que no final do século XIX, a emergência de um saber *psi* começou a adentrar os discursos da Escola Nacional de Belas Artes, tanto na abertura de ateliês livres quanto nas aulas de desenho livre e de observação. Tratava-se ali da emergência de um continente discursivo novo sobre o indivíduo que coadunava visão e atenção; a primeira, tida como objeto de um novo campo de estudos que deixaria para trás o tato, com vistas a constituir um novo tipo de observador *industrial*, cuja atenção deveria ser permanente. Um novo foco de governo, portanto, pode ser encontrado, mais de um século depois, em práticas presentes nos periódicos contemporâneos analisados, relacionadas à leitura de imagem e à cultura visual.

A passagem do século XIX para o XX é marcada pela assunção tanto da visão como de um novo tipo de indivíduo, como se pôde averiguar. Assim, práticas menos calcadas na mão e em sua correção dão lugar às práticas livres na Escola Nacional de Belas Artes, performando a entrada dos discursos *psi* no campo educacional via arte – o que serviu de base para a discussão que sustentou o quarto capítulo da tese. Ora, se o escolanovismo teve papel crucial no estabelecimento desse tipo de irrupção do sujeito *psi* no interior do campo educacional, no ensino da arte não foi diferente. A emergência da visão e, com isso, do olhar – compreendidos como categorias imbricadas ao ensino da arte –, somada ao ingresso da racionalidade psicologizante no campo educacional, teve o ensino da arte como um forte aliado. Daí que uma série de práticas solidificariam o ensino da arte na infância em prol do melhoramento e da normalização das crianças.

Ficou evidente que o uso dos testes psicológicos, pelos quais seria possível qualificar a situação do desenvolvimento da criança, teve enorme destaque ao longo do século XX. Curiosamente, os testes psicológicos deixaram de ser uma prática de destaque nos periódicos contemporâneos, mas seu caráter supostamente desvelador mantém-se nos discursos sobre arte no campo educacional.

É certo que o desenho teve papel crucial na consolidação da relação entre a educação e os discursos *psi*. Os testes psicológicos baseados em desenhos infantis produziam formas de normalização e padronização, sendo eles uma forma de manutenção da atenção – no sentido apresentado por Jonathan Crary – que traziam também em seu bojo o treino da mão, prática crucial para o ensino da arte no século XIX. Ao largo dos discursos mais contemporâneos no campo educacional, o desenho – desdenhado por uns, tido como vilão por outros, seja por remeter ao obsoleto ensino de arte acadêmico, seja por ser considerado uma prática esvaziada de conteúdo – não deixou de cumprir seu papel ao longo do século XX como revelação da

interioridade da criança. Ainda hoje, quando solicitado ou aludido em certos artigos analisados, resguarda por vezes a missão autoatribuída de dar a ver o verdadeiro eu da criança ou, ainda, de fornecer indícios de suas faltas.

Em suma, os predicados da arte na educação, além de aliançados a um forte ideal de progresso social e desenvolvimento pessoal, trariam embutida a crença numa criatividade inerente aos fazeres artísticos. Daí o lugar de chegada desta tese: da forja da mão como instrumento edificante da prática e do ensino da arte à invenção do olhar como ferramenta de governo pelo desvelamento de si e do outro, a criança é o hífen que conecta e fomenta a arte na educação.

Algo parece inequívoco nos arquivos perscrutados na presente investigação: o fato de que as narrativas que engendram o pastorado artístico-pedagógico têm uma longa trajetória. No entanto, evidenciou-se, ao longo dos arquivos analisados, que a ideia de criatividade não esteve presente em uma linha sequer do que se dizia sobre ensino da arte no século XIX. Pode-se argumentar que isso não ocorria porque se tratava da formação de artistas, e não do âmbito da educação escolar – o que seria verdadeiro. Porém, o destaque que se faz aqui é o da não familiaridade entre arte e criatividade em qualquer âmbito do seu ensino. Ou seja, trata-se de uma relação não necessária e não suficiente entre ambas noções.

Se, antes, o treino da mão era o que asseguraria a forja de um aprendiz de arte, o que se verifica no presente é o fato de que as noções de escolha, de liberdade e de autonomia (diferentemente do que se proclamava no auge da década de 1970) exalam crenças fundadas no primado neoliberal, sobretudo no que se refere à arte como um tipo privilegiado de empreendimento de si.

Outro ponto importante que foi possível verificar: a entrada do discurso artístico no campo da educação básica foi avalizada pelos discursos *psi* que, ao mesmo tempo em que garantiriam uma suposta cientificidade de certas ações, também ordenavam um tipo de experiência que a arte configuraria naquele campo. Se, na Academia Imperial, a noção de moralidade conjugava-se a uma suposta elevação cultural, visto que o fomento às artes era sinônimo de civilidade, vemos surgir ao longo do século XX um novo tipo de vínculo relacionando, por um lado, arte e psiquismo e, por outro, criatividade e expressão.

Está claro que o movimento feito por esta investigação – partindo da materialidade de uma lousa centenária encontrada por arqueólogos e chegando à concretude de uma obra de arte

contemporânea, que tem como mote o apagamento das palavras – debruçou-se sobre os discursos que puderam ser ditos e pensados à luz das questões do seu próprio tempo.

Tendo sempre em mente a noção foucaultiana de prática, buscou-se destituir o debate sobre arte na educação de sua endogenia e do que poderíamos chamar de uma história oficial, em favor de uma perspectiva que, ao privilegiar acontecimentos laterais, esquecidos ou menores, empenhou-se em dimensionar, nos quatro estratos arquivísticos mobilizados, como as práticas artísticas se conjugaram aos discursos do campo educacional, gerando efeitos imprevistos.

Ainda, foi possível verificar que há um condão pastoral que perpassa a narratividade aí em uso. Disso decorre que, em última análise, cabe-nos recusar os discursos que consideram virtuosas as relações entre arte e educação, uma vez que eles não obliteram formas de governo que, da criatividade como expressão interior à busca de soluções práticas para o presente, não cessam de criar modos de vida regidos pela batuta neoliberal, a partir dos quais cada um de nós se relaciona consigo próprio e com os outros.

Tratou-se, em suma, de se deixar levar pelos ruídos do arquivo, possibilitando, com isso, a abertura de uma fenda capaz de nos reposicionar em relação ao presente, ou seja, uma réstia de luz que nos possibilitasse enxergar nossos próprios pontos cegos. Tratou-se, ainda, de liberar o pensamento para pensar diferentemente o que se pensa: condição que julgamos *sine qua non* para continuar a exercer isso que chamamos de arte na educação.

Referências

FONTES

55 periódicos do campo educacional

ALMEIDA, Rogério de; LOPES, Fernando de Carvalho. Pintura e alquimia: ateliê e laboratório da educação de sensibilidade. **Teias**, v. 17, n. 45, p. 187-202, 2016.

ALVARENGA, Valéria Metrosli; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação docente em arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & realidade**, v. 43, n.3, p. 1009-1030, 2018.

ALVARES, Sonia C. A pedagogia artesã como práxis educativa em culturas populares tradicionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, P. 13 2017

AMORIM, Verussi M.; CASTANHO, Maria Eugênia. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. **Reflexão e Ação**, vol. 15, n. 1, 2007.

ANDRADE, Euzânia. A arte como um direito da criança: o papel do professor na construção de um mundo sensível. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**. vol. 7, n. 1, 2012.

ARAUJO, Alcione; ARAUJO, Carolina de M. B. A educação estética por meio do acesso à produção artística. **Em aberto**, v. 21, n. 77, (sem pdf online) jun. 2007.

ARIOSI, Cinthia. M. F. O ensino das artes para crianças de creche: experiências sensíveis, sensorais e criativas. **Atos de pesquisa em educação**. PPGE/ME, vol. 9, n. 1, p. 127-154, jan./abr. 2014.

ASSIS, Muriane S. S. Bens culturais acessíveis às crianças: limites e possibilidades para o desenvolvimento cultural na educação infantil. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**. vol. 7, n. 1, p. 170-178, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>>. Acesso em: 18 de julho de 2018.

_____. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.

BARBOSA, Kesia M. A apreciação estética como experiência estética: entre os nós da sacralização da arte e do artista. **Entreideias**, n. 12, p. 151-167, 2007.

BARBOSA, Maria Flávia S. A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 49, p. 727-743, set./dez. 2016.

BARCELLOS, Gustavo. Jung, junguianos e arte: uma breve apreciação. **Pró-posições**, v. 15, n. 1, p. 27-38, 2004.

BARROSO, A. B. P. Do contato direto com a arte, a cultura e a natureza. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 12, n. 3, p. 327-334 / set-dez 2012.

BATISTTI, Taíze dos Santos et al. Dialogando com Ana Mae Barbosa sobre Arte. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 343-349, jan./abr. 2016.

BERNARDO, Josicler A. M; GARCIA, Juliana L.; SILVA, Rafael B. Alguns apontamentos sobre arte e educação. **Espaço pedagógico**, v. 15, n. 2, p. 56-69, 2008.

BERTOLOTO, José, S; CAMPOS, Maria das Graças; MONTEIRO, Edemar S. O ensino da arte na construção de uma identidade cultural no Brasil. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/2, maio/ago, p. 583-601, 2017.

BESSA, Pedro Pires; MENDES, Vanderlei. Conteúdo básico comum: ensino de arte em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte/MG. **Educação em revista**, v.28, n.1, mar., p. 313-342, 2012.

BRAZÃO, José Paulo; MENDONÇA, Alice Maria. Arte: conceito e representação no contexto profissional dos professores de dois cursos: educação física e ensino fundamental. **Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 12, n. 29, p. 25-44, abr./jun. 2019.

CANDA, Cilene. A arte como direito da infância e a sua inserção no ensino fundamental de nove anos. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 121-134, jan./jun. 2012.

CARDOSO JUNIOR, Wilson; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 721-740, out./dez. 2018.

CARDOSO, Tereza F. L. A reforma do ensino profissional, de fernando de azevedo, na escola normal de artes e ofícios wenceslau braz. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.14, p.79-92, jan./abr. 2005.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Função educacional da arte. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n.2, p. 85-98, 2005.

CORREA, Cíntia C. M. Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 97-113, jan./jun. 2007.

CUPERTINO, Christina; GIANETTI, Sonia R. B. Da imobilidade à realização: os passos de uma trajetória de criação. **Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2005.

DIEFENTÄLER, Daniela Linck. Provocações imagéticas: o professor como mediador de ações propositoras. **Reflexão e Ação**, v. 16, n. 1, 2008.

DUARTE, Newton Duarte. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, v. 27, n. 2, p. 461-479, 2009.

EÇA, Teresa T. P. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 13-25, jan./abr. 2010.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FERNANDES, Vera L. P. A imitação no processo de aprendizagem: reflexões A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino de arte a partir da história da educação e do ensino de arte. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 17, p. 157-170, jan./jun. 2004.

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrianne Ogêda. Arte, estética e diálogo na Educação Infantil: registros invisibilizados e sentidos (des)sensibilizados. **Roteiro**, v. 43, n. 3, p. 1051-1070, set./dez. 2018.

FISCHER, Rosa M. B. Arte, pensamento e criação de si em foucault: breve ensaio. **Currículo sem fronteiras**, vol. 15, n. 3, p. 945-955, set./dez. 2015.

FRANCO, Mafalda; BALÇA, Angela. Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 77-93, nov./dez. 2018.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. A arte no processo educativo. **Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 2, jul./dez., 213-226, 2006.

GERMANN, Gislene dos S. S.; PEREIRA, Antonio Serafim. Arte na escola: espaço de construção de novas identidades? **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 431-448, jul./dez. 2013.

GOMES, Gisele F. Sala de aula: espaço da arte e do afeto. **Educação temática digital**, Campinas, v. 7, n. esp., p.33-45, 2006.

GONDIM, Janedalva P.; FERNANDES, Maria D. Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 497 - 512, set./dez. 2011.

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo estético. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 79, n. 198, 1998.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018.

JAPIASSU, Ricardo O. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 34-59, dez. 1999.

JAPIASSU, Ricardo O. Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização. **EccoS – Revista Científica**, v. 6, n. 1, p. 65-83, 2004.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni V. O ensino de arte e a formação do professor alfabetizador. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 5, jan./jun. p. 81-189, 1996.

KREISCH, Cristiane; RAUSCH, Rita B. O ensino de arte nas escolas públicas de Blumenau/SC. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.442-459, jul./dez. 2014.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Genealogia da Escola Nova no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 83-92, 2003.

LAMPERT, Jociele. [Entre Paisagens] ou sobre ‘ser’ artista professor. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 29, p. 87-100, set./dez. 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; GONÇALVES, Dayane; PORTELA, Tatiana Brochado. Arte, cultura e conhecimento escolar: a integração é possível! **Espaço pedagógico**, v. 23, n. 1, p. 65-82, 2016.

LEITE, Denise; PANIZZI, Wrana M. L’esprit du temps e o surgimento da Universidade no Brasil. **Educação e realidade**, Porto Alegre, p. 273-290, jul/dez, 2005.

LIMA, Maria Odila Finger Fernandes; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. Trabalho docente: em busca de novos sentidos. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 1, p. 165-186, 2011.

LIMA, Sonia R. A. Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das artes e da música. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 47-60, 2017.

LOPONTE, Luciana G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**. [online], vol. 13, n. 37, p. 112-122., 2008.

_____. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Teias**, v. 14, n. 31, jan./abr., p. 34-45, 2013.

_____. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jun. 2017.

MACHADO, Clarissa da S. Ensino de arte contemporânea na atualidade. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2013.

MARTINS, Mirian Celeste. Entrevistas: a inquietude de professores-propositores. **Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 227-240, jul./dez. 2006.

MOSANER JR, Eduardo. RIOS, Monica P. G. Arte-educação: uma proposta metodológica para o ensino médio. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 33, p. 61-76, jan./abr. 2014.

NASCIMENTO, Mirian A. Processos tecnológicos, educação e arte: reflexões sobre a criação com enfoque para a educação de jovens e adultos (EJA). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 33, p. 97-117, jul./dez. 2015.

NEVES, Aniceh Farah. Acerca das atividades de expressão plástica na escola. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 04, nov. 1996.

NUNES, Ana Luiza R. História da arte e desenvolvimento do pensamento estético da criança: uma aprendizagem significativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vol. 5, n. 1, p. 57-68, jan.-jun. 2010.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta dE. Linguagens da arte e crianças pequenas: uma leitura da produção da Anped (2007-2011). **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 331-354, maio/ago. 2017.

ORMEZZANO, Graziela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. **Em Aberto**, Brasília, vol. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.

ORNELLAS, Maria. L. Processos criativos na ação educativa. **Revista da Faeeba**, n. 5, n. p., jan./jun. 1996.

OSTETTO, Luciana E. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. **Atos De Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 1, p. 57-76, 2019.

OSTETTO, Luciana E.; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, educação infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Educação e cultura contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 260 -287, out./dez., 2018.

OTHON, Sônia Maria de Oliveira. O ensino de arte e a educação nas sociedades pós-modernas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 6, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 1996.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. **Pró-posições**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 57-66, 1999.

PENNA, Maura. O ensino da arte: um momento de transição. **Pró-posições**. vol. 10, n. 3, 1999.

PERIC, Thereza. No exercício da arte: o professor criador. Diálogo entre o fazer artístico e a prática pedagógica. **Pró-posições**, v. 24, n. 2, maio/ago., p. 195-220, 2013.

PESSOA, Camila Turati; SILVA, Silvia Maria Cintra da. Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. **Revista de Educação – PUCCAMP**, v. 20, n. 3, set./dez., p. 229-239, 2015.

PILLOTTO, Silvia S. D.; VOIGT, Jane M. R. Políticas de avaliação na educação básica e seus desdobramentos na disciplina de Arte. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 757-774, set./dez. 2016.

PINHEIRO, Claudia F. As imagens culturais na perspectiva vygotyskiana. **Contrapontos**, Itajaí, vol. 5, n. 2, p. 305-313, mai./ago. 2005.

PINHEIRO, Meline. L. A reflexão estética como o ponto de partida para o entendimento da importância da arte na escola. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 35, p. 95-110, set./dez. 2014.

PORTELA, Maria B. V.; SANTOS, Genivaldo de S.; GEBRAN, Raimunda A. Os saberes da experiência e a construção da poética docente para o ensino de arte. **Comunicações**, v. 23, n. 1, p. 225-238, 2016.

RANGEL, Mary; ROJAS, Angelina A. Os vários sentidos da arte na formação docente. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 1, jan./jun., p. 67-76, 2012.

RAUSCH, Rita B.i; CARVALHO, Carla; PAULO, Silvia RADWANSKI, Eliana. Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil? **Atos de pesquisa em educação**, v. 14, n. 1, p. 29-56, 2019.

RODRIGUES, Wallace. Utilizando obras de arte popular em aulas de arte: aprendendo a partir das nossas raízes. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 3, p. 624-640, 2017.

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 137-152, nov. 2001.

SCHLINDWEIN, Luciane M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 35, n. especial, p. 419-433, out., 2015.

SCHNORR, Mariana. THOMASS, Iara. BONIN, Tatiana. O que ensinam livros didáticos de Artes do Ensino Médio sobre arte dos povos indígenas. **Roteiro**, v 44, n. 2, p. 1-28, 2019.

SERRATI, Camila Silva MarqueS; PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos Peretta. A arte pede passagem: em busca da desmedicalização da educação. **Práxis educacional**, v. 15, n. 36, edição especial, p. 202-223, 2019.

SILVA, Josie A. P. NASCIMENTO, Carla E. Ensino de Arte: Trilhas e Caminhos Percorridos na Educação Básica e na Formação do Professor. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 29, p.51-63 set./dez. 2016.

SILVA, Josie Agatha P.; NASCIMENTO, Carla E. Ensino de arte: trilhas e caminhos percorridos na educação básica e na formação do professor. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 11, n. 29, p. 153-167, set./dez., 2016.

SILVA, Rafael. E. L. e; SILVA, Renata. da; TULESKI, Silvana. C. Emoção, atividade e criatividade: possíveis aproximações. **Imagens da Educação**, vol. 2, n. 1, p. 61-68, 2012.

SILVA, Rossano; VIEIRA, Carlos Eduardo. Instituto Pestalozzi: uma experiência de formação cultural e artística. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-377, nov. 2014.

SILVA, Silvia Maria C. O Professor de Educação Infantil e o Desenho da Criança. **Pró-Posições**, v. 10, n. 3, p. 67-75, 1999.

SOFIATO, Cássia G. Um olhar para a formação em artes visuais no brasil do século XIX: raízes históricas. **Educação e cultura contemporânea**, v. 11, n. 23, p. 186-208, jan./abr. 2014.

SQUEFF, Letícia Coelho. A Reforma Pedreira na Academia de Belas Artes (1854-1857) e a constituição do espaço social do artista. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 51, p. 103-118, nov. 2000.

SUBTIL, Maria J. D. et al. Representações sociais sobre a arte e o ensino de arte. **Contrapontos - eletrônica**, vol. 12, n. 3 - p. 350-361, set./dez. 2012.

_____. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa**, vol.4, n. 2, p. 185-198, 2009.

TROJAN, Rose. M. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 12, n. 12, p. 87-96, 1996.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia A.M. Da ciência à arte: do professor técnico-racionalista ao professor reflexivo. **Comunicações**, v. 6, n. 2, 1999. n. p.

VICTORIO FILHO, Aldo; BULCÃO, Heloisa Lyra; BATISTA, Leonardo Moraes. O espaço na/da arte e na/da educação como (re)existência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

VIEIRA, Marcílio S. Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago. 2006.

_____. Foucault e a pesquisa educacional em arte. **Revista Educação em Questão**, Natal, vol. 33, n. 19, p. 150-166, set./dez. 2008.

VITELLI, Celso. Adolescências e identidades estéticas no cotidiano. **Educação em revista**, Belo Horizonte, vol. 25, n. 3, dez. 2009.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; SOUZA, Fabiana Lopes de; ROSSI, Flávia Demke. Autorreflexão e experiência na formação docente – Um estudo com professores de Artes Visuais. **EccoS – Revista Científica**, n. 44, set./dez., p. 205-214, 2017.

ZANETTI, Fernando Luiz. A Estética da Existência e a Diferença no Encontro da Arte com a Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1439-1458, 2017.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes; HOFFMANN Ana Cleia Christovam. Artes de si no magistério: o Dândi educador. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 530-545, 2019.

Portugal e AIBA

ANCHIETA, José de. Informação da província do Brasil para nosso padre (1585). In: **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-1594)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933a. p. 409-447.

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO (ANTT): Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE).

ATAS DA ACADEMIA PORTUENSE 1836- <<https://repositorio-tematico.up.pt/handle/10405/1209>>. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

BALBI, Adrien. **Essai statistique sur le Royaume de Portugal et d'Algarve, compare aux autres états de l'Europe et suivi d'un coup'oeil sur l'État actuel des sciences, des lettres et des beaux-arts parmi le portugais des deux hémisphères**. Paris: chez Reyck Gravier libraries, 1822.

CASTRO, Joaquim Machado de. **Discurso sobre as utilidades do desenho**. Lisboa: Oficina de António Rodrigues Galhardo, 1788.

CRUZ, José Gomes da – **Carta Apologética e Analítica que pela Ingenuidade da Pintura (...)**. Lisboa: Regia Officina Sylviana, eda Academia Real, 1752.

HOLANDA, Francisco. **Da Pintura Antiga** - 1548. Renascença Portuguesa, Porto, 1918.

MACHADO, Cyrillo Volkamar. **Collecção de Memorias, relativas ás vidas dos pintores e escultores, architetos e gravadores portugueses, e dos estrangeiros, que estiveram em Portugal - Subsídios para a História da Arte Portuguesa** – 1823. Universidade Coimbra, 1922.

PORTUENSE, Vieira. **Discurso feito na abertura da Academia de Desenho e Pintura na cidade do Porto por Francisco Vieira Júnior, primeiro pintor da câmara, e corte, e lente da mesma academia**. Lisboa: Regia Off. Typografica, 1803.

RIBEIRO, José Silvestre. **História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal**. Lisboa: Academia das Ciências, 1871, vol. II.

RIO DE JANEIRO, MUSEU D. JOÃO VI. Arquivos Avulsos, cod. 4996. Programa para a aula de pintura de Henrique Bernardelli, 1891.

RIO DE JANEIRO, MUSEU D. JOÃO VI. ATAS 1891-1892. Ata do dia 21 de setembro de 1891, p. 8.

RIO DE JANEIRO. MUSEU D. JOÃO VI. Arquivos Avulsos, cod. 3867. Avisos do ministro do Império ao diretor da Academia, mandando que seja despedido o aluno José Bernardo Santarém, 1836.

RIO DE JANEIRO. MUSEU D. JOÃO VI. Arquivos Avulsos, cod. 4849. Ofício do professor Rodolfo Amoedo. 1921.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E NEGÓCIOS INTERIORES – 1ª SEÇÃO ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES – RELATÓRIOS, PROCESSOS E OFÍCIOS DO DIRETOR. IE7 114, 1896. Manuscrito da Conferência de Dr. Homem de Mello com o Dr. Carlos Augusto de Carvalho, ministro das relações exteriores, sem cod.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DO IMPÉRIO – ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – OFÍCIOS DO DIRETOR – DESENHO DA FACHADA. IE7 10, manuscrito. Fundo 92, cod 131.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DO IMPÉRIO – ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – OFÍCIOS DO DIRETOR – DESENHO DA FACHADA. IE7 10, Henrique José da Silva – Abertura da Aula de Modelo vivo, 1834. Fundo 92, cod 216.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DO IMPÉRIO – ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – OFÍCIOS DO DIRETOR – DECRETO S/N, 82. IE7 11. Manuscrito de Manoel da Fonseca Silva ofício ao ministro da justiça, 1837, Fundo 92, sem cod.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DO IMPÉRIO – ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – OFÍCIOS DO DIRETOR – DECRETO S/N, 82. IE7 11, Félix Emile Taunay, 1836, manuscrito. Fundo 92, cod 73.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DO IMPÉRIO – ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – OFÍCIOS DO DIRETOR – DECRETO S/N, 82. IE7 11, Félix Emile Taunay, 1836, manuscrito. Fundo 92, cod 147.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DO IMPÉRIO – ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – OFÍCIOS DO DIRETOR – DECRETO S/N, 82. IE7 11, Félix Emile Taunay, 1836, manuscrito. Fundo 92, cod 150.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DO IMPÉRIO – ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – OFÍCIOS DO DIRETOR – DECRETO S/N, 82. IE7 11, 1836, manuscrito. Fundo 92, cod 151.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DO IMPÉRIO – ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – OFÍCIOS DO DIRETOR – DECRETO S/N, 82. IE7 21, 1875, Relatório Anual da AIBA, escrito por Antonio Nicolau de Tolentino. Fundo 92, cod 1.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DO IMPÉRIO – ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – OFÍCIOS DO DIRETOR – DECRETO S/N, 82. IE7 21, 1875, manuscrito de Heitor de Condorville. Fundo 92, cod 600.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DO IMPÉRIO – ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – OFÍCIOS DO DIRETOR – DECRETO S/N, 82. IE7 11, 1836, manuscrito de Antonio Paulino Limpo de Abrêu. Fundo 92, sem cod.

RIO DE JANEIRO. ESTATUTO DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS-ARTES, 1890. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/documentos/docs_primeira_republica_arquivos/1890_estatutos.pdf> Acesso em 22 de outubro de 2020.

RIO DE JANEIRO. MUSEU D. JOÃO VI. Arquivos Avulsos, 454. Regulamento da Escola Nacional de Belas Artes, 1901.

RIO DE JANEIRO. MUSEU D. JOÃO VI. Arquivos Avulsos, cod. 1660. Programa e relatórios do professor Francisco Fajardo da cadeira de Anatomia e fisiologia das paixões, 1894.

RIO DE JANEIRO. MUSEU D. JOÃO VI. Arquivos Avulsos, cod. 1660. Programa e relatórios do professor Francisco Fajardo da cadeira de Anatomia e fisiologia das paixões, 1894.

RIO DE JANEIRO. MUSEU D. JOÃO VI. Arquivos Avulsos, cod. 3864. Carta de Guilherme Jacques Godfroy ao diretor da Academia, agradecendo a forma pela qual foi informado da conduta de seu filho, João Jacques Godfroy, aluno da classe de Desenho, 1836.

RIO DE JANEIRO. MUSEU D. JOÃO VI. Arquivos Avulsos, cod. 454. Estatutos e regulamentos da Academia e Escola Nacional de Belas Artes – 1855-1890.

RIO DE JANEIRO. MUSEU D. JOÃO VI. Arquivos Avulsos, cod. 4743. Relatório feito pelo professor Modesto Brocos y Gomes, 1891.

TAUNAY, Félix-Émile. Epítome de Anatomia Relativa as Bellas Artes, seguida de hum compendio de Physiologia das Paixões e de algumas considerações geraes sobre as proporções com as divisões do corpo humano. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de F. Villeneuve e Comp., 1837. Obras Raras da Biblioteca da EBA / UFRJ.

TORRE DO TOMBO. MINISTERIO DE NEGOCIOS ESTRANGEIROS, livro 686. Ofício n. 22. 9 de outubro de 1815.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

ALBUQUERQUE, Martha. A criatividade na formação do educador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 60, n. 133, p. 64-69, 1974.

ALFABETIZAÇÃO e expressão criadora na Escola Joaquim Manuel de Macedo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 331-337, 1973.

ALVES, Maria José Lindgren. Intersecção cultura-escola; necessidade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, 1998.

ANDRADE, Carlos Drummond. A educação do ser poético. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 61, n. 141, p. 593-594, 1976.

ARTE/Educação: levantamento bibliográfico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 292, 1973.

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984.

BARBOSA, Ana Mae Batos Tavares. O papel do artista no ensino da arte nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 277, 1973.

_____. Recursos humanos e materiais para a educação artística no 1º grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p. 577-592, 1973.

_____. O papel do artista no ensino da arte nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 277-288, 1973.

BESSA, Mahylda. Programa de educação artística: artes plásticas no 1º grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p. 688-697, 1973.

CALL, Lucie Ann Mc. A arte na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.18, n. 47, p. 165, 1952.

CARDOSO, Ofélia B. Alguns problemas de perturbação de caráter. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, 1945.

CARVALHO, Dirceu R. Seção através dos livros e revistas: Criatividade, uma faculdade que pode ser desenvolvida. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, 1973.

CASASSANTA, Guerino. O desenho infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 160, 1950.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Licenciatura em Educação artística. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p. 651-658, 1973.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. As artes na formação da adolescência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 43, n. 97, p. 100, 1965.

COSTA, Lucio. A arte e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, 1959.

DE LOS RIOS FILHO, Adolfo M. A evolução do ensino técnico e industrial no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p.210-235, 1945.

DUQUET, Pierre. Seção através dos livros e revistas: como a criança pode revelar-se criadora na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p.750-752, 1973.

EDITORIAL. Educação para o lazer. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 573-576, 1973.

EDITORIAL. Por uma educação criadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 213, 1973.

ELSBREE, Willard S. A educação primária nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 30, p. 249-283, 1947.

FILHO LOURENÇO, Manuel Bergström. A arte moderna educa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 79-82, 1944.

FREIRE, Beatriz Muniz; PORTO, Cristina Laclette; COSTA, Fernando; MARINHO, Diana P. Projeto uns e outros: brinquedos nas atividades educativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 171, p. 212-213, 1991.

FREIRE, Gilberto. Arte, ciência social e sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 28, 1958.

FUX, Maria. Seção através dos livros e revistas: Dança: um meio de comunicação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília Brasília, v. 59, n. 132, 1973.

GOUVEIA FILHO, Pedro. Cinema e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18. n. 47, 1952.

GUIMARÃES, Domingos Figueiredo Menezes. Arte infantil: tarefa a realizar em termos de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p. 614-628, 1973.

HUDSON, Thomas. Educação criadora nas escolas secundárias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p. 629-638, 1973.

_____. Tecnologia criativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 267-276, 1973.

I Encontro Nacional de Educação Artística. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 55, n. 121, p. 170, p. 170-179, 1971.

JACOBI, Jolande. Seção através dos livros e revistas: Do reino das imagens da alma: caminhos e atalhos para o self. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 343, 1973.

KATZENSTEIN, Betti. Psicologia do desenho infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 246-250, 1956.

_____. Psicologia do desenho infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 246-250, 1956.

KELLY, Celso. A arte moderna educa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 128-129, 1944.

_____. As artes para o povo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 128-129, 1946.

_____. Educação e cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 46, p. 121-123, 1952.

LOWENFELD, Viktor. Seção através dos livros e revistas: Desarrollo de la capacidad criadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 344-346, 1973.

MAGALHAES, Aloisio. INEP: Programação Visual. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 217, 1973.

MAGANO, Carlos et al. Uma experiência pedagógico-artística. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 423, 1964.

MATISSE, Henri. Seção através dos livros e revistas: É preciso “olhar a vida inteira nos olhos de uma criança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p.737-739, 1973.

MATOS, Adalberto P. A aprendizagem da modelagem: um sistema em marcha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 36-59, 1949.

MAZZETTI, Maria. Teatro na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p.703-710, 1973.

MCKAIL, Feodora Theresia. Atividades artísticas com fins terapêuticos e educativos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p. 639-647, 1973.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Realidade, experiência, criação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 227, 1973.

MIRA, Maria Helena Novaes. Análise do comportamento criativo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 257-266, 1973.

NETO, Samuel Pfromm. O ensino das artes nas escolas primárias e secundárias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 86, p. 165, 1960.

ORLANDI, J. As missões culturais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.3, n. 18, p. 185-190, 1945.

PIAGET, Jean. A educação artística e a psicologia da criança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 109, p. 211-213, 1968.

RBEP, Brasília, v. 55, n. 121, 1971.

RBEP, Brasília, v. 59, n. 130, 1973a.

RBEP, Brasília, v. 59, n. 132, 1973b.

READ, Herbert. Através de revistas e jornais: As origens da forma na arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, 1973.

_____. Através de revistas e jornais: O sentido da arte na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, 1957.

_____. O sentido da arte na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 220-224, 1957.

_____. Seção através dos livros e revistas: s origens da forma na arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, 1973.

_____. Seção através dos livros e revistas: The forms of thinking unknow – essay towards a esthetic philosophy. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, 1973.

REAL, Regina M. Os museus de arte na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 291-296, 1944.

RELATÓRIO PLODWEN: atividades artísticas nas escolas primárias inglesas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 301, 1973.

RIGON, Plínio. Artes plásticas na escola: uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p. 608-613, 1973.

RODRIGUES, Augusto. Uma experiência criadora na educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 251-256, 1973.

RUDOLFER, Noemi da Silveira. Seção através dos livros e revistas: O brinquedo necessário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, 1973.

SANTOS, Teobaldo M. A criança e o desenho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 174-177, 1951.

SILVEIRA, Nise da. A concepção educacional de Herbert Read. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 241-250, 1973.

TAUNAY, Afonso de E. Cousas do ensino e da cultura em São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, 1954.

UNESCO. Arte/Educação: levantamento internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p. 659-687, 1973.

VALENTIM, Lucia Alencastro. Centro experimental de arte na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 132, p. 593-607, 1973.

VARELLA, Noêmia. A cidade dos bichos: caleidoscópio imaginário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 62, n. 141, p. 61-64, 1977.

VARELLA, Noêmia. Projeto A criança e o Museu. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 62, n. 143, p. 323-326, 1979.

WALLON, Henri. Através de revistas e jornais: As crianças na arte da pintura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 128-129, 1947.

ZILIO, Carlos. A formação do artista plástico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 66, n. 153, p. 253, 1985.

REFERÊNCIAS

ACADEMIE FRANCAISE. **Le dictionnaire de l'Académie française**. Vol. 1, 1694. Disponível em: <<https://academie.atilf.fr/modifierRecherche/0>> Acesso em 16 de janeiro de 2020.

AGAMBEN, Giorgio. Arqueologia da obra de arte. **Princípios**, Revista de filosofia. Natal, vol. 20, n. 34, p. 349-361, jul./dez. 2013.

AQUINO, Julio Groppa. A educabilidade como nexos da experiência civil contemporânea: aproximações investigativas. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 43, 2015.

_____. Foucault e a Pesquisa Educacional Brasileira, Depois de Duas Décadas e Meia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 45-71, Mar. 2018.

AQUINO, Julio G. VAL, Gisela. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, 49, 2018, p. 41-53.

AQUINO, Julio G. (org.). Foucault, arquivo, educação: dez pesquisas. São Paulo: FEUSP, 2020. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/530/468/1806-1>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

ARANTES, Otilia. (org.). **Acadêmicos e modernos: textos escolhidos III**. São Paulo: EdUSP, 1998.

ARTIÈRES, Philippe. (org.). **Michel Foucault, a literatura e as artes**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2014.

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, 36(2), 144-155, 2013.

BARATA, Mário. Tradução do manuscrito original de Joachim Lebreton. **Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959, p. 285-305.

_____. A chegada da Missão Francesa e a Academia Imperial de Belas Artes e indicações para estudo do Romantismo e as últimas tendências do século XIX. *As artes no Brasil no século XIX*. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, ago./set. 1977. (Catálogo).

BARBOSA, Ana Amélia Tavares. Releitura, citação, apropriação ou o quê? IN: BARBOSA, Ana Mae T. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 143-150.

BARBOSA, Ana Mae, T. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **O ensino da arte:** entre memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **A imagem no o ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. As exposições infantis: modernismo e culturalismo. In: Anais do 21º Encontro Nacional da ANPAP, Rio de Janeiro.: UERJ, 2012, p. 314-326.

_____. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 7, n. 13, maio 2017.

BARRA, Vera M. L. da. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013.

BASTOS, M. H. C. Do quadro negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, p. 133-143, mar. 2005.

BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica.** Porto: Rés, 1985.

BERNSTEIN, B. (2003). A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, 120, 75-110.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. Adaptações e improvisações: a pedagogia jesuítica nos primeiros tempos do brasil colonial. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 2017.

BOAVENTURA, Maria Eugênia. Semana de arte moderna: o que comemorar? **Remate de Males**. Campinas-SP, (33.1-2): p. 23-29, jan./dez. 2013.

BONNET, Márcia C. Leão. **Entre o artifício e a arte: pintores e entalhadores no Rio de Janeiro, setecentista.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2009.

BRANCO, Guilherme C. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 24, n. 1, p. 237-248, 2001.

_____. Michel Foucault e a literatura. In: VASCONCELLOS, Jorge e BRANCO, Guilherme C. **Arte, vida e política: ensaios sobre Foucault e Deleuze.** Rio de Janeiro: Edições LCV, 2010. P. 51-65.

BRANDÃO, Angela. O Livro dos Regimentos dos Oficiais Mecânicos e os estudos arquitetônicos da Biblioteca Nacional de Portugal: uma interpretação. **VIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB**, Brasília, Vol.15, no2/julho-dezembro de 2016.

CALADO, Margarida. **Barroco do Norte, Barroco do Sul: algumas reflexões.** Disponível em:< <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3177.pdf>> Acesso 27 nov. 2019.

CALIXTO, Claudia R. **Querer, obedecer, empreender: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final do século XVIII e início do século XIX)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

CARDOSO, Rafael. **A Academia Imperial de Belas Artes e o Ensino Técnico**. 19&20, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008.

CARVALHO, Anna. M. F. M, Da Oficina à Academia A transição do ensino artístico no Brasil. p. 18–20, **VII Colóquio Luso-Brasileiro de História da Arte**, Porto, 2005.

CARVALHO, Sergio Resende; LIMA, Elizabeth Maria Freire Araújo. Poderes da liberdade, governamentalidade e saberes psi: diálogos com Nikolas Rose (Parte 2). **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 797-808, set. 2016.

CATUCCI, Stefano. O pensamento pictural. In: ARTIÈRES, Philippe (Org.). **Michel Foucault, a literatura e as artes**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2014. p. 128-138.

CAVALCANTI, Ana; MALTA; Marize; PEREIRA, Sonia Gomes; VALLE Arthur (orgs.). **Modelos na arte. 200 anos da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro**. Anais eletrônicos do VII Seminário do Museu D. João VI. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2017.

CAVALCANTI, Ana; MALTA; Marize; PEREIRA, Sonia Gomes; VALLE Arthur (orgs.). Modelos na arte. 200 anos da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do VII Seminário do Museu D. João VI**. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2017.

CIPINIUK, Alberto. A pedagogia artística de Lebreton. In: **180 anos de Escola de Belas Artes. Anais do Seminário EBA 180**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. [Versão eletrônica: CIPINIUK, Alberto. A pedagogia artística de Lebreton. **19&20**, Rio de Janeiro, v. I, n. 1, mai. 2006. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/lebreton.htm>. Acesso em: 18 de setembro de 2019.

COLI, Jorge. **Como Estudar a Arte Brasileira no Século XIX**. São Paulo: Senac, 2005.

CORREIA, Vergílio. **Livro dos Regimentos dos officiaes mecanicos da mui nobre e sèpre leal cidade de Lixboa –1572**. Publicado e prefaciado pelo Dr. Vergílio Correia. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1926.

CRARY, Jonathan. **Suspensions of perception: attention, spectacle, and modern culture**. Massachusetts: MIT Press, 2001.

_____. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CUNHA, Luis Antônio. Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil colônia. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, out./dez, 1978. p. 31-65.

DAZZI, Camila. Meirelles, Zeferino, Bernardelli e outros mais: a trajetória dos pensionistas da Academia Imperial em Roma. In: **Revista de história da arte e arqueologia**. Campinas, n. 10, jul. a dez., 2008, p. 10-42.

_____. A 'Reforma da Academia' no Relatório do Diretor da Escola Nacional de Belas Artes, Rodolpho Bernardelli, ao Ministro da Instrução Pública (1891). **19&20**, Rio de Janeiro, v. V, n. 3, jul. 2010.

_____. Os estudos sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro: contexto historiográfico, omissões históricas e novas perspectivas. **VISUALIDADES**, Goiânia v.11 n.1 p. 109-131, jan-jun 2013a.

_____. “Pai e construtor da arte brasileira” – A Academia das Belas Artes na reforma da educação promovida por Benjamin Constant em 1890/1891. **Revista Digital do LAV - Santa Maria - ano VI**, n.10, p. 19-37 - mar. 2013b.

_____. O ensino das disciplinas teóricas na Academia das Belas Artes. **19&20**, Rio de Janeiro, v. XI, n.2, jul.-dez., 2016.

_____. Pôr em prática a reforma da antiga Academia: dificuldades enfrentadas pela Escola Nacional de Belas Artes (1891-1895). **Visualidades**, Goiânia v.15 n.1, p. 171-198, jan.-jun./2017.

DEACON, R.; PARKER, B. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: L. H. Silva (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização** (2. ed., p.138-153). Petrópolis: Vozes, 1998.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. Paris: Firmin Didot Frères, 1935.

DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Palestra proferida em 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27 de junho de 1999.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DE LOS RIOS FILHO, Adolfo M. **O Ensino Artístico: subsidio para a sua história. Um capítulo: 1816-1889**. III Congresso de História Natural (Anais). Rio de Janeiro: Instituto histórico e geográfico brasileiro, 1938.

DENIS, Rafael. Cardoso. **Art and Academy in thenineteenth century**. Manchester: Manchester University Press, 2020.

DIAS, Elaine. O Epítome de anatomia de Félix-Émile Taunay, 1837. **Revista de história da arte e arqueologia**, n. 6, 2006.

_____. Joachim Le Breton, Henrique José da Silva e Félix-Émile Taunay: projetos, modelos e estratégias na direção do ensino artístico brasileiro (1816-1851) CAVALCANTI, Ana; MALTA; Marize; PEREIRA, Sonia Gomes; VALLE Arthur (orgs.). Modelos na arte. 200 anos da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do VII Seminário do Museu D. João VI**. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2017, p. 63-77.

DICIONAIRE DE L'ACADEMIE FRANÇOISE DEDIE AU ROY. 1er tome. Paris: Imprimeur du roy, 1694.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010a.

_____. **O QUE TORNA O TEMPO LEGÍVEL, É A IMAGEM**”1 Entrevista realizada por Susana Nascimento Duarte e Maria Irene Aparício Tradução: Marcela Tavares / Revisão: Susana Nascimento Duarte e Maria Irene Aparício. Entrevista publicada no n.1 da Revista Cinema: Revista de Filosofia e da Imagem em Movimento. Disponível em: <<http://www4.fcsh.unl.pt:8000/~pkpojs/index.php/cinema/article/view/2/12>>. 2010b. Acesso em: 13 de fevereiro de 2020.

_____. “... O que torna o tempo legível, é a imagem”. **Revista ArteFilosofia**. Ouro Preto, v.6, n. 11, 2011. p. 14-28.

_____. Quando as imagens tocam o real. **Pós**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, v. 2, n. 4, p. 204-219, 2012.

_____. Cascas. Tradução de André Telles. **Serrote**: uma revista de ensaios, artes visuais, ideias e literatura, São Paulo, n. 13, p. 99-133, mar. 2013a.

_____. **Diante da imagem**. São Paulo: Editora 34, 2013b.

_____. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015a.

_____. Knowing when to cut. In: CAILLAT, F. (Org.). **Foucault against himself**. Vancouver: Arsenal Pulp Press, 2015b. n.p.

_____. Remontar, remontagem (do tempo). **Caderno de Leituras**, n.47, julho de 2016. Disponível em: https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2016/07/cad_47.pdf Acesso em 22 de outubro de 2020.

_____. Diante da imagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

DUQUE, Gonzaga. **Arte Brasileira**. São Paulo: Mercado das Letras, 1994.

DUVE, Thierry de. Quando a forma se transformou em atitude – e além. In: **Arte & Ensaios** n. 10. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, dezembro 2003.

EBERT, Albert. O quadro de giz, sua utilização correta e seus acessórios. In: **Curriculum**, Rio de Janeiro, 11 (2), p. 29 - 49, abr./jun. 1972.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador v. 1: A história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FARIA, Miguel F. O Ensino das Belas-Artes em Portugal nas vésperas da fundação da Academia – I - A Aula e Laboratório de Escultura de Lisboa (1772-1836). **Anais, série História**, V-VI, EDIUAL, 2001, p. 95-139.

_____. **Joaquim Carneiro da Silva e o Plano da Aula Pública de Desenho de Lisboa: contributo para a história do ensino das Belas Artes em Portugal**, 2008.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <www.rieoei.org/rie53a10.pdf>. Acesso em 29 set. 2020.

FERNANDES, Cybele Vidal Neto. O Ensino Artístico de pintura e escultura na Academia Imperial de Belas Artes. In: **185 Anos de Escola de Belas Artes**. Org. Sonia Gomes Pereira. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001/2002. [Versão eletrônica: FERNANDES, Cybele Vidal Neto. O Ensino de Pintura e Escultura na Academia Imperial das Belas Artes. **19&20**, Rio de Janeiro, v.II, n. 3, jul. 2007. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/aiba_ensino.htm>. Acesso em: 14 de outubro de 2019.]

FERREIRA JR, Amauri; BITTAR, Mariza. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuítas do Brasil colonial. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51, p. 693-751, set.-dez., 2012.

FERREIRA, Antonio Quadros. **O ensino artístico em Portugal, na Academia, na Escola, e na Universidade**. Reial Acadèmia Catalana de Belles Arts de Sant Jordi, Barcelona. Disponível em” <https://www.racba.org/upload/debates/doc/ca/univ_porto_antonio.pdf>. Acesso em: 5 de maio 2020

FERREIRA, Arthur Arruda Leal; ARAUJO, Saulo de Freitas. Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 03-12, 2009.

FLEXOR, Maria Helena O. **Os escravos e os ofícios mecânicos na Bahia-Brasil**. Prefeitura da cidade de Salvador, Departamento de Cultura; Museu da Cidade, 1974. Disponível em: <www.cepese.pt/portal/pt/publicacoes/obras/artistas-e-artifices-no-mundo-de-expressao-portuguesa/os-escravos-e-os-oficios-mecanicos-na-bahia-brasil/os-escravos-e-os-oficios-mecanicos-na-bahia-brasil/%40%40download/file/Os%2520escravos%2520e%2520os%2520of%25C3%25ADcios%2520mec%25C3%25A2nicos%2520na%2520BahiaBrasil.pdf+%&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI-DN-DPEA, v.1, 1962.

FONSECA, Sonia M. **A FORMAÇÃO NO CAMPO DAS ARTES E OFÍCIOS NA COMPANHIA DE JESUS NO BRASIL COLÔNIA (1549-1759)**. HISTEDBR: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas: Unicamp, 2006. (Anais). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Sonia%20maria%20fonseca.pdf> Acesso em 13/01/2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987b.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

- _____. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. Estruturalismo e Pós-estruturalismo (1983). In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Coleção Ditos e escritos, vol.II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 307-334, 2000a.
- _____. As palavras e as imagens (1967). In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Coleção Ditos e escritos, vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. p. 78-81.
- _____. Com que sonham os filósofos? (1975). In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Coleção Ditos e escritos, vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c. p. 296-298.
- _____. A psicologia de 1850 a 1950. In: _____. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise.** MOTTA, Manoel Barros da (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 133-164.
- _____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.
- _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema,** Coleção Ditos e escritos, vol. III. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Manoel Barros da Motta (org. e sel.). Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006a.
- _____. Outros espaços (1968). IN: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema,** Coleção Ditos e escritos, vol. III. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006b. p. 415-424.
- _____. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006c.
- _____. Omnes et singulatim: uma crítica da razão política. In FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber,** Vol. 4, 2a ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. p. 355-385.
- _____. Mesa Redonda em 20 de maio de 1978 (1980). In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber** (Vol. 4, 2a ed., V. L. A. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006e. p. 335-351.
- _____. Nietzsche, a genealogia, a história. IN: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 260-281.
- _____. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- _____. A pintura de Manet. **Visualidades,** Goiânia vol. 9, n. 1, p. 259-285, jan./jun, 2011a.
- _____. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes: 2011b.

_____. O pensamento, a emoção (1967). In: FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Coleção Ditos e escritos, vol. VII. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Manoel Barros da Motta (org. e sel.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011c. p.94-101.

_____. Maxime Defert (1969). In: FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Coleção Ditos e escritos, vol. VII. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Manoel Barros da Motta (org. e sel.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011d. p. 47-48.

_____. Entrevista com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011e. p. 192-210.

_____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011f.

_____. Isto não é um cachimbo (1984). IN: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**, Coleção Ditos e escritos, vol. III. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2013a. p. 251-267.

_____. A pintura fotogênica (1975). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b. p. 350-360.

_____. O que é um autor? (1969). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013c. p. 268-302.

_____. O “não” do pai (1962). IN: FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 185-201.

_____. Sobre a genealogia da ética: resumo de um trabalho em curso. In: **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 214-237.

_____. O nascimento de um mundo. IN: FOUCAULT, Michel. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 51-54.

_____. É importante pensar? IN: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a. p. 214-237.

_____. **Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2016b.

FRAYZE-PEREIRA, João Augusto. Do império do olhar à arte de ver. **Tempo Social**. São Paulo: Revista de Sociologia da USP, n. 7, 1-2, p. 354-358, 1995.

FUSARI, Maria F. de R.; FERRAZ, Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

GALASTRI, Luciana. Descobertos desenhos e anotações intocados por 100 anos em quadro negro. **Revista Galileu**. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/>

noticia/2015/06/descobertos-desenhos-e-anotacoes-em-quadro-negro-intocados-por-100-anos.html>. Acesso em: 08 de junho de 2015.

GARCIA, Maria M. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, p. 53-78, Jul/Dez 2002.

_____. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação e Realidade**, n. 26, n. 2, p. 31-50, jul/dez., 2001.

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. Why the Arts Don't do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. **Harvard Educational Review**, v. 83, n. 1, p. 660-685, Spring 2013.

GOULÃO, Maria José. O Ensino artístico em Portugal: subsídios para a história da Escola Superior de Belas Artes do Porto. **Mundo da Arte**. n. 3, p. 21-37, 1989.

GROS, Frédéric. De Borges a Magritte. IN: ARTIÈRES, Philippe. (org.). **Michel Foucault, a literatura e as artes**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2014. p.19-26.

HOKE, Doug. Oklahoma City School District. **The Oklahomer**, Oklahoma, 2015.

HONORATO, Cayo. Discursos de autolegitimação do ensino da arte: alguns problemas histórico-conceituais. 549 **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 539-551, set./dez. 2018.

IABELBERG, Rosa. **Da arte-educação modernista à pós-modernista: fluxos**. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2015.

ISIDRO, Suzana P. C. **O laboratório de André Gonçalves e os programas de pintura do barroco quinto – Joanino**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2014.

IZADI, Elahe, Haunting chalkboard drawings, frozen in time for 100 years, discovered in Oklahoma school. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2015/06/06/eerie-chalkboard-drawings-frozen-in-time-for-100-years-discovered-in-oklahoma-school/>>. Acesso em: 8 mar. 2021

JAQUET, Gabriela. História outra: uma acontecimentalização da história através do domínio discursivo. In: MADARASZ, Norman R.; JAQUET, Gabriela M.; FÁVERO, Daniela N.; CENTENARO, Natasha (Orgs.). **Foucault: leituras acontecimentais**. Porto Alegre, 2016. p. 59-99.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de julgar**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2016.

LAMEIRA, Francisco. Artista. In: PEREIRA, Paulo. (coord.) **Dicionário da Arte Barroca em Portugal**. Editorial Presença, Lisboa, 1989. p. 51-52.

LANGHANS, Franz. P. **As corporações dos ofícios mecânicos. Subsídios para sua história com um estudo do professor Dr. Marcelo Caetano.** 1º volume. Lisboa: Imprensa Nacional, 1943.

LISBOA, Maria Helena. **As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836-1910).** Lisboa: Edições Colibri/IHA, 2007.

LOS RIOS FILHO, Adolfo Morales de. O ensino artístico: subsidio para a sua história. Um capítulo: 1816-1889. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA NATURAL, 3., 1938. **Anais.** Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1938.

MACHADO, Cyrillo Volkamar. **Collecção de Memorias, relativas ás vidas dos pintores e escultores, architetos e gravadores portugueses, e dos estrangeiros, que estiveram em Portugal - Subsídios para a História da Arte Portuguesa – 1823.** Universidade Coimbra, 1922.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MARCELLE, Cinthia. *Sobre este mesmo mundo*, 2010. Pó de giz, quadro negro, apagador. 120x840x8cm. Obra exposta na 29ª Bienal de São Paulo (2010). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=1493> Acesso em: 09 de março de 2021.

MARCILIO, Maria Luiza. **A cidade de São Paulo: povoamento e população. 1750-1850.** São Paulo: Pioneira; Edusp, 1973.

MARQUES, Ana. **O Ensino das artes em Portugal.** in http://www.academia.edu/1230787/O_ensino_das_artes_em_Portugal>. Acesso em 28 de novembro de 2019.

MARTINS, Catarina S. S. **As narrativas de génio e salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino de artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX).** Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2011.

_____. The arts in education as police technologies. Governing the child's soul. **European Education**, 45(3), p. 67-84, 2014.

_____. The alchemies of the arts in education. In: JORISSEN, B. UNTERBERG, L. (et al.). **Spectra of transformation: art education research and cultural dynamics.** Alemanha: Waxmann, 2018. p. 51-68.

_____. From Scribbles to Details: The Invention of Stages of Development in Drawing and the Government of the Child. In: Thomas Popkewitz, Jennie Diaz & Christopher Kirchgasler, eds. **A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of Exclusions and Difference** London: Routledge, 2017. p. 103-116.

MARTINS, Mônica de Souza Nunes. **Entre a Cruz e o Capital: Mestres, aprendizes e corporações de ofícios no Rio de Janeiro (1808-1824)** / Mônica de Souza Nunes Martins. – Rio de Janeiro: U.F.R.J./I.F.C.S., 2007.

_____. A arte das corporações de ofícios: as irmandades e o trabalho no Rio de Janeiro colonial. **UFPE CLIO – REVISTA DE PESQUISA HISTÓRICA**, 2012. <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/viewFile/24350/19725>>. Acesso em: 2 de novembro de 2019.

MATTA, Glaydson G. Culturas de Ofícios na Lisboa Setecentista: A Bandeira de São Miguel – Ordem Social, Política e Religião. **REVISTA 7 MARES**, Rio de Janeiro, n. 3. 84-98, 2013.

MEIRINHOS, José. O sistema das ciências num esquema do século XII no manuscrito 17 de Santa Cruz de Coimbra (Porto, BPM, Geral 21). **Medievalista** online ano 5, número 7, 2009 © IEM - Instituto de Estudos Medievais 4 www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista. Acesso em 9 de dezembro de 2019.

MORAIS, Renant A. O ensino de artes e ofícios no Brasil colônia. **Plures Humanidades**. v. 17, n. 1, p. 13-27, 2016.

MOTTA, Manoel Barros da. Apresentação à Edição Brasileira. IN: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**, Coleção Ditos e escritos, vol. III. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2013a. p. VII- LV.

MURICY, Katia. Os direitos da imagem – Michel Foucault e a pintura. **O que nos faz pensar**, [S. 1.], v. 21, n. 31, p. 28-44, feb. 2012. ISSN0104-6675. Disponível em: <<http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnp/article/view/360>>. Acesso em: 06 fe. 2021.

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES. **Revista Avenida**. Maio. n.1, 2016.

NAKASHATO, G. A educação não-formal como campo de estágio: contribuições na formação inicial do arte/educador. Dissertação (Mestrado), São Paulo: UNESP, 2009.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?** Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes – USP, São Paulo, 2005.

_____. Formação profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios: a Perspectiva do Jesuitismo. Em: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich W. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e Pessimismo I Friedrich Nietzsche**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Ó, Jorge Ramos. A “criança-problema” e seu governo em Portugal e no Brasil (1880-1960): discursos e práticas. In: Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luiz Miguel. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Brasil-Portugal**. Lisboa: Educa, 2009.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999.

_____. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

OSINSKI, Dulce. **Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte educação em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 1998.

_____. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Guerra e arte na exposição de desenhos de escolares britânicos (1941). **Anais do 24º Encontro da ANPAP**. Rio Grande do Sul: Santa Maria, p. 777-792, 2015.

PEDROSA, Mário, 1998. “Da missão francesa: seus obstáculos políticos” In ARANTES, Otilia. (org.) **Mário Pedrosa: Acadêmicos e Modernos**. Textos Escolhidos III. São Paulo, Edusp, 1998.

PEREIRA, José Fernandes. Artista. In: PEREIRA, Paulo. (coord.) **Dicionário da Arte Barroca em Portugal**. Editorial Presença, Lisboa, p. 51-52, 1989.

_____. Ensino. In: PEREIRA, Paulo. (coord.) **Dicionário da Arte Barroca em Portugal**. Editorial Presença, Lisboa, p. 161-163, 1989.

PEREIRA, Sonia G. Estudos sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro: estado da questão e revisão historiográfica. In: CAVALCANTI, Ana; MALTA; Marize; PEREIRA, Sonia Gomes; VALLE Arthur (orgs.). Modelos na arte. 200 anos da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do VII Seminário do Museu D. João VI**. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, p. 26-61, 2017.

PIMENTEL, Luiz. P. **Do governo das patas: um estudo sobre a emergência do espectador crítico no teatro brasileiro**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, s. n., 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. OLSSON, Ulf. PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação e Realidade**, vol. 34, n. 2, p. 73-96, mai/ago 2009.

PORTUGAL, Biblioteca Nacional. **A ciência do desenho: A ilustração na Coleção de Códices da Biblioteca Nacional**. Lisboa, BN, 2001.

POUGY, Eliane. Jogo, arte e educação. Procedimentos de governamentalidade e práticas de liberdade. **Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH-SP**, Campinas, setembro, 2012.

RABELLO, Elizabeth D. Os ofícios mecânicos e artesanais em São Paulo na segunda metade do século XVIII. **Revista de História da USP**. n. 112, p. 575-588, 1977.

RAJCHMAN, John. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

RANCIÈRE, Jaques. Será que a arte resiste a alguma coisa? In: LINS, D. (org.). **Nietzsche, Deleuze, arte e resistência**. Forense Universitária: Prefeitura de Fortaleza, 2007. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/94242/versions/1/seraqueaarteresisteaalgunacoisaranciere.pdf>>. Acesso em: 08 de julho de 2018.

_____. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009.

RBEP. I Encontro Nacional de Educação Artística. Brasília, v. 55, n. 121, 1971.

REIS, Lysie. Os “homens rudes e muito honrados dos mesteres”. **Revista Da Faculdade De Letras, Ciências e Técnicas do Patrimônio**. Porto, Série I, vol. IV, p. 235-259, 2005.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Editora Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Marcus T. D. O Conde da Barca e a vinda dos artistas franceses: contruições documentais. In: UNIVERSIDADE FERDERAL DO RIO DE JANEIRO. **180 anos de Escola de Belas Artes**. Anais do Seminário EBA 180. Rio de Janeiro, UFRJ, p. 65-77, 1997.

RITO, Marcelo. **Carne recortada, almas expostas: da visualização escolanovista à utopia do homem aprimorável**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomas Tadeu. da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes. p. 30-45, 1998.

_____. Como se deve fazer a história do eu? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jun. 2001.

_____. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, vol.20, no.2, 155-164, ago. 2008.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, José Coelho dos. **Origens de uma escola: subsídios documentais para a história do ensino de Belas-Artes na cidade do Porto**. Porto: ESBAP, 1980.

SANTOS, Marta S. **Imagens do pensamento: a pintura de Édouard Manet e Gérard Fromanger na obra de Michel Foucault**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de D. João**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTOS, Teresa S. Belas-artes vs ciências, artes e ofícios: ideias para uma academia brasileira durante a permanência da corte portuguesa no Brasil. **Revista Arte Teoria**, n.p, Universidade de Lisboa, Portugal, s. d.

SILVA, Marina J. e. **Juntando as peças: o processo de formação da biblioteca da Academia Imperial de Belas Artes (1826-1855)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. **Currículo sem Fronteiras**, vol.11, n.1, p.121-136, Jan/Jun, 2011.

SOUZA, Marcelo R. Nietzsche, a genealogia e a arte: Uma leitura de O nascimento da tragédia. **AISTHE**, n. 3, p. 71-86, 2008.

SOUZA, Pedro. Prefácio à edição brasileira. IN: ARTIÈRES, Philippe. (org.). **Michel Foucault, a literatura e as artes**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2014. p.7-11.

SOUZA, Viviane Viana de. O uso das cópias na formação do artista na Academia Imperial de Belas Artes/Escola Nacional de Belas Artes. **19&20**, Rio de Janeiro, v. VII, n. 1, n.p., jan./mar. 2012.

SQUEFF, Letícia. Revendo a Missão Francesa: A Missão Artística de 1816, de Afonso D'escragnolle Taunay. **Revista de História da Arte e Arqueologia**. Unicamp: Campinas, n. 24, p. 133-140. jul-dez, 2014.

TANKE, Joseph. **Foucault's philosophy of art**. Nova Iorque: Continuum, 2009.

TAUNAY, Afonso de E. **A Missão Artística Francesa de 1816**. Rio de Janeiro: DPHA/MEC, 1956.

_____. **A missão artística de 1816**. Rio de Janeiro, Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1912

TELLES, Patrícia. O Cavaleiro Brito e o Conde da Barca - Dois diplomatas portugueses e a missão francesa de 1816 ao Brasil. Portugal: Documenta, 2018.

_____. Os ateliers cariocas do início do século XIX: comércio e descrição. In: VALLE, A.; DAZZI, Camila et al. **Oitocentos: Tomo IV: O ateliê do artista**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017. p. 211-220.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

UNIVERSIDADE FERDERAL DO RIO DE JANEIRO. **180 anos de Escola de Belas Artes**. Anais do Seminário EBA 180. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008. p. 87-96.

VARELA, Julia.; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VASCONCELLOS, Jorge; BRANCO, Guilherme C. **Arte, vida e política: ensaios sobre Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Edições LCV, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). Pedagogia em conexão. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

_____. **Foucault, o pensamento e a pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Conduas sem crença e obras de arte sem espectador. **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 175-188, jan.-jun., 2012.

VIEIRA, Elisa. **A intensificação da experiência educacional contemporânea**: uma perspectiva arqueogenealógica. Tese (Doutorado). – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VINCI, Christian. F. R. G. A *problematização* e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**. vol. 7, n. 2, Campinas, SP, p. 195-219, jun./set. 2015.

WANDERLEY, M. C. História da academia – diferentes nomes, propostas e decretos. **19e20**, Rio de Janeiro, vol. VI, n. 2, abr./jun. 2011. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artístico/academia_mcw.htm. Acesso em: 30 de julho de 2018.

WEBER, José F. Bildung e Educação. **Educação & realidade**. n. 31, v. 2, p. 117-134, jul. dez., 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6848>. Acesso em 08/12/2019.