ROSA IAVELBERG

Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos

Tese apresentada ao Concurso de Livre-Docência, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

São Paulo

2015

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 na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.7	Iavelberg, Rosa
I11a	Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos / Rosa Iavelberg. São Paulo: s.n., 2015. 258 p. ils.

Tese (Livre-Docência) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Arte-educação 2. Modernismo 3. Pós-modernismo 4. Fluxos
5. Textos-Arte 6. Formação de professores 7. Artes

IAVELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

A Sofia e Júlia, minhas netas, alegrias da vida
Ao Luiz e aos meus filhos, pela presença e companheirismo
Aos amigos e colegas de profissão com os quais compartilho
os percursos da Arte, da Educação e da Arte-Educação

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Lino de Macedo, pelo apoio e consideração.

À Denise Grispum, pela interação sobre o tema da arte-educação na relação museu e escola.

Aos professores Moema Martins Rebouças e Cesar Cola, colegas com quem compartilho encontros e pesquisa em arte-educação.

Aos professores, assistentes e professores dos cursos de especialização em arte-educação desenvolvidos no Centro Universitário Maria Antonia/USP, na Faculdade de Educação/USP e na ECA/USP, pela possibilidade de interação com as linguagens da arte e os fundamentos da arte-educação.

À Tereza Perez e à equipe da Comunidade Educativa CEDAC, pela oportunidade de aprender sempre.

À Profa. Carmen Aranha, pela parceria em arte-educação e pesquisa na relação museu e a formação dos pedagogos.

Ao Eleilson Leite, da ONG Ação Educativa, pela parceria em projetos de memória da arte-educação.

Aos colegas e funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que apoiam e valorizam a arte na educação escolar.

Aos meus orientandos, pela possibilidade de diálogo constante sobre pesquisa em arte-educação.

À Tatiana Barossi, pelo trabalho competente de tratamento e inserção das imagens.

Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; este fio, porém, foi também a cadeia que aguilhoou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém ainda teve ouvidos para ouvir. Mas não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás –, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.

Hannah Arendt

RESUMO

IAVELBERG, Rosa. **Da arte-educação modernista à pós-modernista: fluxos.**

2015. 258 fls. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O trabalho trata dos fluxos entre a arte-educação modernista e a pós-modernista, observando continuidades e descontinuidades entre as duas tendências, priorizando textos de arte-educadores, mas também de teóricos da arte e da educação dos dois períodos. Com a pesquisa, pretendemos explicitar o que foi preservado, transformado, inovado ou superado da arte-educação modernista na pós-modernista, verificando ainda a existência de indícios orientadores do pós-modernismo nos autores modernos. Na trilha de nossa investigação o autor Viktor Lowenfeld, modernista, foi um porto de idas e vindas entre os dois momentos estudados. Outros aspectos serão tratados com a finalidade de contextualização de nossa pesquisa, por serem temas fundamentais à arte-educação em nosso país, quais sejam, o currículo e a formação de professores de arte, que são afetados pela concepção pós-modernista na área. Uma pequena história da arte da criança e do jovem, com imagens de suas produções artísticas ligadas ao tempo e a diferentes contextos de fatura, também apoiarão nossa análise e reflexão dos textos dos autores, para compreender sobre o aprender e o ensinar arte na escola renovada (modernista) e na Construtivista (pós-modernista) e, sobretudo, na dinâmica verificada na relação entre os dois períodos. A seleção de pensadores da arte-educação e dos temas fundamentais, acima mencionados, foi feita com base no percurso profissional por nós trilhado, durante os dois momentos em questão na pesquisa. Com o apoio nos trabalhos de críticos, historiadores da arte, autores da arte-educação e da educação discorreremos, ainda, sobre os antecedentes da educação modernista e seus marcos pioneiros, e, também, a respeito da relação das artes moderna e contemporânea com os períodos de mesmo nome da arte-educação.

Palavras-chave: Arte-educação modernista. Arte-educação pós-modernista. Textos de arte-educadores. Fluxos. Formação de professores e currículo de arte.

ABSTRACT

IABELBERG, Rosa. **From modernist to the postmodernist art education: flows.** 2015. 258 fls. Thesis (Associate Professor). Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

In this work we address the flows between modernist and postmodernist art education, noting continuities and discontinuities between both trends, and prioritizing texts not only by art educators, but also by art theorists from these periods. Our research aims at explaining that which postmodernist art education has preserved, processed, innovated or overcome from the modernist one, also checking for guiding signs of postmodernism in modern writers. On the trail of our investigation, the modernist author Viktor Lowenfeld was a port of back and forth between the two periods studied. Other aspects are treated in order to contextualize our research, as key themes to art education in our country, namely, the curriculum and the training of art teachers, which are affected by the postmodernist concept in the area. A short history of the art of children and young people with images of their artistic productions related to the time and different contexts of their making also supports our analysis and the reflection on the texts of the authors in order to understand about learning and teaching art at the Renewal (modernist) and Constructivist (postmodernist) schools and, especially, in the dynamics observed in the relationship between the two periods. The selection of thinkers of art education and the above-mentioned key topics was based on the professional career we have pursued during the two periods in question in the research. Supported by the work of critics, art historians, authors of art education and education we also dwell on the background of modernist education and its pioneering milestones, as well as on the relationship of modern and contemporary art with the periods of the same name of art education.

Keywords: Modernist art education. Postmodernist art education. Texts by of art educators. Flows. Teacher training and art curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa (TÖPFFER, 1858).....	37
Figura 2 – Capa (VIOLA, 1936)	43
Figura 3 – Figuras humanas desenhadas até 1953	45
Figura 4 – Desenho de menino de 9 anos (entre 1910 e 1924).....	45
Figura 5 – Desenho de menino brasileiro de 8 anos (2008).....	45
Figura 6 – Desenho de Onfim, menino da Rússia Medieval (6 ou 7 anos)	46
Figura 7 – Ficha catalográfica das pranchas de <i>paper-cut</i> , Cizek (1910)	47
Figura 8 – <i>Plate 1 (Simple Paper-Cuts)</i>	47
Figura 9 – <i>Plate 2 (Flowers and Trees)</i>	47
Figura 10 – <i>Plate 3 (Flowers and their Decorative Arrangement)</i>	48
Figura 11 – <i>Plate 4 (Fruit and its Decorative Arrangement)</i>	48
Figura 12 – <i>Plate 5 (Butterflies and Birds)</i>	48
Figura 13 – <i>Plate 6 (Birds and their Decorative Arrangement in a Given place)</i>	48
Figura 14 – <i>Plate 7 (Castles)</i>	49
Figura 15 – <i>Plate 8 (Landscapes)</i>	49
Figura 16 – <i>Plate 9 (Heads and Figures)</i>	49
Figura 17 – <i>Plate 10 (Decorative Panels. The Four Seasons)</i>	49
Figura 18 – <i>Plate 11 (Decorative Frieze. Coming Home from a Rural Feast)</i>	50
Figura 19 – <i>Plate 12 (Decorative Frieze. Carneval Pocession)</i>	50
Figura 20 – <i>Plate 13 (Ornamental Borders and Cake-Papers)</i>	50
Figura 21 – <i>Plate 14 (Decoration of Boxes)</i>	50
Figura 22 – <i>Plate 15 (Nets for Christmas Tree Basket and For Box)</i>	51
Figura 23 – <i>Plate 16 (Vignettes)</i>	51
Figura 24 – <i>Plate 17 (Cards for Social Occasions)</i>	51
Figura 25 – <i>Plate 18 (Congratulation Cards)</i>	51
Figura 26 – <i>Plate 19 (Hand Theatre)</i>	52
Figura 27 – <i>Plate 20 (Flower Piece by Leopoldine Kastner)</i>	52
Figura 28 – <i>Plate 21 (Morning and Evening. Pictures in Colored Paper by Eva Friedlander)</i>	52
Figura 29 – <i>Plate 22 (Pictures in Colored Paper by Leopoldine Kastner) (a)</i>	52
Figura 30 – <i>Plate 23 (Pictures in Colored Paper by Leopoldine Kastner) (b)</i>	53

Figura 31 – <i>Plate 24 (Dance on Alp. Picture in Colored Paper by Leopoldine Kastner)</i>	53
Figura 32 – <i>Paper cut</i> de marinho	54
Figura 33 – Tesouras, perfuradores e pinças	58
Figura 34 – Capa (CIZEK, 1910)	60
Figura 35 – Bordado	62
Figura 36 – Capa (ROUMA, 1913)	73
Figura 37 – Klee, <i>Cavalo e carruagem</i> , 1883-1885	74
Figura 38 – Klee, <i>Carruagem de viagem</i> , 1923	74
Figura 39 – Klee, <i>Hermano y hermana</i> , 1930	75
Figura 40 – Bonecos: batata, estrada e flor	81
Figura 41 – Desenho mimeografado	91
Figura 42 – Síntese – Fase Pseudonaturalista	98
Figura 43 – Desenhos de crianças da mesma idade	101
Figura 44 – Trançado e colagem de palitos	111
Figura 45 – Capa (DUARTE, 1973)	115
Figura 46 – Têmpera de menina de 12 anos da escola de Cizek	123
Figura 47 – Capa (WILSON, 1921)	125
Figura 48 – Desenho, projeto <i>Carne</i> (Carmela Gross, 2006)	131
Figura 49 – <i>Carne</i> (Carmela Gross, 2006)	131
Figura 50 – Crianças da escola de Cizek	147
Figura 51 – <i>Horizontal arc</i>	154
Figura 52 – <i>Vertical arc</i>	154
Figura 53 – <i>Push and pull</i>	155
Figura 54 – Rabiscos básicos e modelos de implantação	156
Figura 55 – <i>Performance</i> , menina de 5 anos	157
Figura 56 – Aula de apreciação artística, 1900	169
Figura 57 – Perugino, <i>A entrega das chaves</i> , 1482	173
Figura 58 – Desenho de aglomerado de pessoas (a)	174
Figura 59 – Desenho de aglomerado de pessoas (b)	174
Figura 60 – Desenho de Onfim	176
Figura 61 – Diversidade no desenvolvimento do desenho	179
Figura 62 – Desenhos de crianças de Nahia	180
Figura 63 – Desenhos de duas meninas de 2 a 3 anos (a)	181

Figura 64 – Desenhos de duas meninas de 2 a 3 anos (b).....	181
Figura 65 – A “gatice” do gato	190
Figura 66 – Chardin, <i>Castelo de cartas</i> , 1737	215
Figura 67 – Manet, <i>Olympia</i> , 1863	216
Figura 68 – Manet, <i>A bar at the Folies-Bergère</i> , 1882	217
Figura 69 – Jeff Wall, <i>Picture for woman</i> , 1979.....	217

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Fases da arte da criança e do jovem (LOWENFELD, 1961).....	100
Quadro II – Oposições, Duve e Lowenfeld	107
Quadro III – Níveis de desenvolvimento da compreensão estética.....	186
Quadro IV – Censo Escolar 2012, professor de arte com formação na área em que atua. Ensino Fundamental 2	197
Quadro V – Censo Escolar 2013, professor de arte com formação na área em que atua. Ensino Fundamental 2	198
Quadro VI – Fluxos entre a arte-educação modernista e a pós-modernista	223

LISTA DE SIGLAS

CCD	Centro Clandestino de Detenção
CEUMA	Centro Universitário Maria Antonia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSAE	Critical Studies in Art Education
DBAE	Discipline Based Art Education
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EDUFES	Editora da Universidade do Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América do Norte
L/B	Licenciatura e Bacharelado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MEC	Ministério da Educação
NAEA	National Art Education Association
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Coeficiente de Inteligência
SEF	Secretaria do Ensino Fundamental
TUSP	Teatro da Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
JUSTIFICATIVA	19
METODOLOGIA.....	20
1 ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO E DA ARTE-EDUCAÇÃO MODERNA NO BRASIL	25
1.1 O ensino dos jesuítas	25
1.2 Ensino de arte nos séculos XVIII e XIX.....	27
1.3 Missão Francesa	28
1.4 Origens e influências do ensino de arte moderno europeu no Brasil	29
2. A ARTE DA CRIANÇA E DO JOVEM NA ESCOLA MODERNA	32
2.1 Autores modernos: precursores de Viktor Lowenfeld.....	35
2.1.1 Rudolf Töpffer	35
2.1.2 Franz Cizek por Wilhem Viola	40
2.1.3 Franz Cizek.....	47
2.2 Viktor Lowenfeld (1903-1960).....	66
2.2.1 Lowenfeld: contexto de formação.....	66
2.2.2 Viktor Lowenfeld: pares modernos	71
2.2.3 Arno Stern.....	78
2.3 Viktor Lowenfeld: obras	83
2.3.1 Concepções de Lowenfeld no livro <i>Desarollo de la capacidad creadora</i>	84
2.3.2 Concepções de Lowenfeld na publicação <i>Speaks on art and creativity</i>	89
2.3.3 Concepções de Lowenfeld no livro <i>The Lowenfeld Lectures</i>	96
2.3.4 Lowenfeld: concepções gerais	99
2.4 Lowenfeld e Piaget	106
2.5 Lowenfeld no Brasil: o terreno fértil das ideias de Anísio Teixeira	112
2.6 Thomas Munro: crítica à arte-educação modernista	118
2.7 As produções artísticas modernas e contemporâneas e a arte-educação.....	125

3	A ARTE DA CRIANÇA E DO JOVEM NA ESCOLA PÓS-MODERNA.....	134
3.1	Os anos 1980 e seus desdobramentos	134
3.2	O devir do marco contemporâneo no moderno	135
3.3	A arte-educação da escola contemporânea fundamentos do Construtivismo	143
3.4	A Escola Construtivista	143
3.5	A Epistemologia Genética de Piaget como fundamento construtivista	147
3.6	Arte-educação na escola contemporânea: seus autores	151
3.6.1	John Matthews	151
3.6.2	Ana Mae Barbosa: Proposta Triangular	161
3.6.3	<i>Critical Studies in Art Education Project</i>	162
3.6.4	<i>Escuelas Al Aire Libre</i>	165
3.6.5	<i>Discipline-Based Art Education (DBAE)</i>	166
3.6.6	Brent e Marjorie Wilson e Al Hurwitz	171
3.6.7	Elliot Eisner	182
4.	A FORMAÇÃO DO ARTISTA E DO PROFESSOR DE ARTE MODERNO E PÓS-MODERNO:	185
4.1	A formação dos professores de arte	193
4.2	Formação de professores e o valor da arte na educação	194
4.3	A formação inicial e continuada dos professores de arte	203
5.	A ARTE NO CURRÍCULO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	207
5.1	Os temas transversais e o currículo de arte na contemporaneidade: a presença das poéticas	211
6	CONTEÚDOS MODERNOS E CONTEMPORÂNEOS DA ARTE-EDUCAÇÃO	215
6.1	Componentes curriculares presentes na arte-educação moderna e contemporânea	220
6.1.1	Conclusões	239
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	246

INTRODUÇÃO

Trabalhamos com arte na educação desde 1972. Tal fato foi mobilizador dessa pesquisa, cujo conteúdo envolve escolhas de nosso percurso como arte-educadora e formadora de professores. Em nossa trajetória investigativa selecionamos pensadores modernistas¹ e pós-modernistas da arte-educação². Os teóricos escolhidos se destacam pela sua importância na área, nós os estudamos e praticamos suas ideias em sala de aula junto a crianças e jovens de 3 a 17 anos e também, na formação de professores. Esses autores influenciaram nossa produção acadêmica e a participação que tivemos na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).³

Um dos pontos aglutinadores deste percurso de reflexão e pesquisa em arte-educação foi o desenho da criança. Verificamos que quando ela desenha com desenvoltura e estilo, pode interromper, ou não, tal fazer criador enquanto cursa o Ensino Fundamental. A estagnação foi associada, primordialmente, a fatores do desenvolvimento físico e mental, do meio social e educacional pelos autores da arte-educação que escreveram sobre o tema de 1910 até os anos de 1980, portanto, pensadores do paradigma moderno da arte-educação. Eles frisaram que o aluno, a partir de certo momento da vida escolar, fica resistente, inseguro e não se desenvolve em seus trabalhos artísticos. Entre esses autores, alguns situam a referida estagnação no ingresso do Ensino Fundamental, outros, na adolescência. Os primeiros atribuem o fato ao início da alfabetização e às exigências curriculares

¹ Educação moderna em arte será considerada aquela que teve vigência entre arte-educadores de meados do século XIX até os anos 1980. A arte-educação pós-moderna ou contemporânea ocorre dos anos 1980 até a presente data, seguindo a datação usada entre os autores que abordaremos neste trabalho. As terminologias moderna ou modernista e contemporânea ou pós-modernista serão usadas para a arte e para a arte-educação. Os movimentos da arte Moderna e Contemporânea coincidem na arte-educação, aproximadamente, com a sucessão das tendências pedagógicas modernistas da Escola Progressista ou Renovada e da Escola Pós-modernista, Contemporânea ou Construtivista.

² A terminologia “arte-educação” é hoje ainda a mais utilizada na comunidade brasileira de arte-educadores. Usaremos o termo arte-educação desde a modernidade, mesmo sabendo que à época foi outra a designação nos projetos e programas, qual seja, “educação artística”. Grafaremos “arte-educação” também quando nos referirmos à contemporaneidade, quando a área foi nomeada como “ensino de arte” nos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 1990 e, posteriormente, nos anos de 2010, “arte/educação”, por parte da comunidade de arte-educadores. Apesar da datação e concepção de cada termo relacionarem-se às transformações nas práticas e teorias da área, nossa decisão visa à redução de variação do termo ao longo do texto, para tornar a leitura mais fluente. Vez por outra recorreremos ao uso de “ensino de arte” para evitar repetições em um mesmo parágrafo.

³ Trabalhamos, de 1996 até 1999, na coordenação e elaboração (de 1ª a 4ª série) dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte; na escrita dos PCN de 5ª a 8ª série e da formação de professores para seu uso em sala de aula, os PCN em Ação, de 1ª a 4ª série, dos quais também participamos como elaboradora.

orientadas ao aprendizado de conteúdos das disciplinas não artísticas, além disso, reiteram que, em arte, pesa a exigência realista e copista por parte dos adultos, ou seja, acredita-se que cabe ao aluno representar o real ou modelos da História da Arte. Em relação aos professores, acreditamos, somam-se a esses padrões artísticos outros fatores de impedimento da continuidade criativa da criança, como a falta de conhecimentos sobre arte, arte infantil e ensino de arte. Aqueles autores que pontuaram o surgimento do bloqueio na adolescência, justificavam que as transformações corporais, somadas às exigências intelectuais dos currículos escolares, nesse novo momento de vida, dificultavam a expressão artística do jovem.

O tema do desenho infantil e da estagnação foi estudado por nós em pesquisas e publicações anteriores, quando questionamos parte das ideias modernas em relação ao assunto. Elaboramos propostas didáticas para uma aprendizagem sem paradas, tendo como um dos pontos importantes de nossa reflexão as teorias que os próprios sujeitos da aprendizagem tecem sobre o desenho enquanto objeto de conhecimento; mediante interações que as crianças realizam com os próprios desenhos, com a produção social e histórica da arte e com as criações de seus pares.

Como outras perguntas surgem a cada investigação concluída, esse trabalho é mais um estágio de um pensamento em processo contínuo, o qual contorna nossas inquietações sobre a aprendizagem em arte. A cada momento desse percurso reflexivo verificamos que aspectos distintos são revelados sobre a aprendizagem do desenho e das artes visuais e, ainda, sobre o papel da educação em arte na vida dos aprendizes e na sociedade. Sabe-se que os currículos de arte e as propostas de formação dos professores são temas que acompanham o desenvolvimento das ideias pedagógicas na área, assim sendo, cabe aqui pensá-los porque as práticas em sala de aula e os modos de produção artística das crianças mobilizam a necessidade de retomá-los permanentemente. A abertura a diversas perguntas nos ocorreu a partir da leitura de autores contemporâneos - incluídos no corpo teórico de nossos estudos - e modernos que, ao serem revisitados, nos revelaram achados ainda não explorados.

Uma mudança de paradigma em relação à arte da infância e da adolescência sucedeu na passagem do modernismo ao pós-modernismo, transformando a visão de ensino e aprendizagem em arte. Ao interpretarmos essa passagem, isso nos

orientou à hipótese central deste trabalho, qual seja, a ideia de que transformação, permanência, superação e inovação marcam a visão dos autores pós-modernistas em relação aos modernistas, considerando que nos textos dos modernos estão enunciados devires e pensamentos da arte-educação pós-moderna. A compreensão de fluxos entre os períodos exigiu que nos aprofundássemos nos textos de cada um.

No começo do século XX deu-se início à documentação de conjuntos de produções artísticas de crianças e jovens a partir de trabalhos em contextos educativos de livre expressão, prática da educação modernista em arte. Isso nos permitiu observar que as concepções de arte, educação, arte infantil e do adolescente de cada época, afetaram a produção artística dos alunos. Assim sendo, ao longo do nosso trabalho, nos depararemos com uma pequena “história da arte da criança e do jovem”, por intermédio de imagens de suas produções artísticas ligadas ao tempo e aos diferentes contextos de realização moderno e contemporâneo, associados, respectivamente, à escola renovada e à construtivista. Essas imagens apoiarão nossa leitura dos textos da arte-educação. Verificamos que parte das conclusões por nós já palmilhadas em pesquisas anteriores sobre os dois tempos da arte-educação deram base a novas possibilidades de análise do aprender e do ensinar arte.

Para discorrer a respeito da transformação das ideias sobre a arte da criança e do jovem, seu ensino e aprendizagem, vamos trazer o pensamento vigente a partir do século XX, com exceção a um autor de 1848. Recorremos algumas vezes à interpretação de outros autores sobre as ideias dos arte-educadores modernistas e pós-modernistas que selecionamos para a pesquisa.

No primeiro capítulo discorreremos brevemente sobre os antecedentes educacionais do ensino moderno e contemporâneo no Brasil para compor o panorama dos períodos anteriores que abordaremos.

No segundo capítulo trataremos a arte-educação modernista por intermédio de dois arte-educadores que antecederam Lowenfeld, autor modernista que destacaremos no trabalho, quais sejam, Rudolph Töppfer e Franz Cizek, analisando seus textos e imagens dos alunos, no caso de Cizek. Abordaremos Lowenfeld por meio das concepções presentes em seus escritos e em seu contexto de formação. Relacionaremos suas propostas às da Bauhaus, escola modernista de formação de artistas, comparando-as com as ideias de autores da arte-educação. Refletiremos, ainda, sobre as relações que podem ser estabelecidas entre o pensamento de

Piaget e o de Lowenfeld. Seguiremos o capítulo com uma análise de como as ideias de Anísio Teixeira, em nosso país, favoreceram a assimilação das proposições de Viktor Lowenfeld. Fecharemos o capítulo com a visão prospectiva sobre a pós-modernidade presentes nos textos de Thomas Munro, escritos em pleno desenrolar da arte-educação modernista.

No terceiro capítulo discorreremos sobre a arte da criança e do jovem na arte-educação pós-modernista, observando confluências com a modernista, e introduziremos o período contemporâneo verificando seu devir nos textos dos arte-educadores modernos. Trataremos do marco contemporâneo da arte-educação abordando a escola construtivista e sua base na Epistemologia Genética de Piaget; autores e projetos da arte-educação contemporânea e suas propostas. Fecharemos o capítulo desenvolvendo uma reflexão sobre as produções artísticas modernas e contemporâneas e a arte-educação dos dois períodos.

No quarto capítulo pensaremos sobre a formação dos professores de arte em nosso país frente às demandas da contemporaneidade, quando abordaremos as questões curriculares da área. Para fechar nosso trabalho, desenharemos um quadro sintético que analisa comparativamente os componentes curriculares relevantes dos dois períodos para indicar alguns pontos centrais das preservações, transformações, superações e mudanças ocorridas na contemporaneidade em relação à arte-educação modernista. Por fim, teceremos nossas considerações sobre as trilhas percorridas nessa investigação.

Portanto, a pesquisa perpassa teorias e práticas de nossa trajetória profissional em arte-educação e, em vista de que trabalhamos desde os anos 1970 até a presente data na área, atravessamos sua modernidade e pós-modernidade.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa se justifica pela importância da investigação em arte-educação em recortes históricos, com decorrências na formação dos professores e escrita de currículos por equipes de educadores das escolas e redes. Professores e gestores poderão conhecer a articulação entre práticas e teorias da arte-educação contemporânea. E, para que essa articulação seja profunda, é preciso ir além, conhecendo ideias e práticas importantes, por sua representatividade na história do ensino da arte, relacionando os componentes curriculares modernistas e pós-modernistas. Sabe-se que não se criam novas proposições educacionais a partir do vazio, deste modo, tentaremos trazer ideias de autores modernos da arte-educação que deram base à pós-moderna para valorizar e pontuar os fluxos entre os dois períodos.

Em outras palavras, com o trabalho pretendemos conscientizar os profissionais da arte-educação sobre a articulação existente entre teorias e práticas que a estruturam, por intermédio de análise e reflexão sobre as concepções presentes nos textos de diferentes autores modernistas e pós-modernistas. Assim sendo, almejamos delinear o valor do estudo das duas tendências pedagógicas que se sucederam na história, para que se possa apreender e saber situar as proposições atuais da arte-educação em nosso país, que tem reflexos nas ideias sobre currículo e na formação de professores de arte.

Pressupomos que nosso estudo pode ampliar a visão da arte na educação escolar e reiterar a importância da consciência histórica sobre o percurso do ensino na área. Tal percurso foi construído por protagonistas que sistematizaram e, em alguns casos, registraram, de diferentes maneiras, suas práticas e reflexões, deixando um legado para as gerações vindouras de arte-educadores e profissionais da educação.

METODOLOGIA

Temos por hipótese que a passagem da tendência modernista à pós-modernista da arte-educação deu-se, de um lado, por continuidades (transformações e permanências), e, de outro, por descontinuidades (superações e inovações). Para verificar estas ideias realizaremos análise e reflexão dos textos de pensadores da arte-educação moderna e pós-moderna, selecionados por julgarmos serem importantes na área e porque os estudamos e utilizamos em nossas práticas enquanto professora e coordenadora de arte na escola de Educação Básica, formadora de professores de arte e de pedagogos, produtora de textos e de pesquisas, assessora de currículos em escolas e redes e, ainda, quando fomos coordenadora⁴ e uma das elaboradoras dos Parâmetros Curriculares de Arte – PCN (BRASIL, 1997, 1998) junto à Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação.

Assim sendo, os procedimentos de nossa investigação foram estruturados para verificar a validade de nossa hipótese – de que há continuidades e descontinuidades entre a arte-educação modernista e a pós-modernista – e, para tanto, buscaremos embriões do contemporâneo no moderno e práticas modernas na pós-modernidade, bem como superações do modernismo e inovações no contemporâneo. Nossas ações investigativas abrangem, principalmente, análise e reflexão, mas também contextualização de textos dos autores precursores, coetâneos e sucessores de Viktor Lowenfeld, arte-educador que foi um marco da modernidade e pensador destacado do século XX na área de artes visuais, citado e reconhecido pela maioria dos autores da arte-educação junto a crianças e jovens, a quem daremos destaque. Sobre sua obra nos debruçaremos durante grande parte de nossa investigação, graças ao fato de que suas ideias marcaram nosso ingresso na arte-educação, pois o estudamos desde 1969 e praticamos suas proposições em sala de aula a partir de 1972 até o final dos anos 1980, quando passamos a trabalhar no paradigma pós-modernista. Além disso, Lowenfeld é reverenciado por sua relevância entre pensadores e arte-educadores, modernos e contemporâneos. Por isso, seu pensamento será um porto importante de idas e vindas na análise dos

⁴ Coordenadora e elaboradora dos PCN de Arte de 1ª a 4ª série. Elaboradora dos PCN de Arte de 5ª a 8ª série.

textos modernistas e pós-modernistas da arte-educação e das relações que pretendemos encontrar entre eles.

Detivemo-nos, também, no pensamento de dois arte-educadores modernistas, precursores do trabalho de Lowenfeld: Rodolphe Töpffer (1799-1846), artista e arte-educador suíço, porque escreveu os primeiros textos de valorização da arte espontânea de crianças e jovens. Töpffer elaborou dois capítulos sobre o tema, que foram publicados em 1858, depois de sua morte, e deles trataremos para analisar e refletir sobre suas afirmações; e Franz Cizek (1865-1946), artista e arte-educador austríaco, por ser um marco pioneiro da arte-educação moderna documentada, reconhecido como pai da livre expressão. Cizek foi celebrado e também criticado por estudiosos da arte-educação, como Thomas Munro (1956), Arthur Efland (1990) e Elliot Eisner (1972, 2004), por não ter promovido tanta liberdade de expressão quanto afirmou.

Entraremos no pensamento e na prática de Cizek por intermédio de textos de Wilhelm Viola (1936, 1944) e Francesca Wilson (1921), que escreveram sobre o trabalho do arte-educador. Na publicação de 1936, Viola incluiu imagens da produção artística dos alunos de Cizek e do espaço da escola onde a experiência se desenvolveu. Viola também nos apresentou depoimentos de participantes da escola, tanto de pares de Cizek como do próprio arte-educador. Recorreremos ainda a um texto do próprio Cizek (1910), pouco citado nas bibliografias da área.

Os coetâneos de Lowenfeld serão tratados ao longo dos capítulos, sem que dediquemos itens específicos a eles, com exceção feita a Arno Stern (1961, 1962, 1965), porque foi muito lido no mesmo período de Lowenfeld em nosso país, e a Thomas Munro (1956), pelo fato de que foi crítico da arte-educação modernista no seu próprio tempo. Entre outros coetâneos de nosso autor nos reportaremos a Georges Rouma (1947); Georges Henri Luquet, (1969); Rhoda Kellogg (1969) e Florence Mèridieu (1979).

Já os autores que sucederam Lowenfeld, que serão analisados e compõem o conjunto pós-modernista, são: Ana Mae Barbosa, (1986, 1990, 1991); Brent Wilson, Marjorie Wilson e Al Hurwitz (2004), John Matthews (2003) e Elliot Eisner (1972, 2004). Os projetos a serem analisados por comporem a Proposta Triangular da professora Ana Mae Barbosa são: o *Critical Studies*, inglês, o *Discipline-Based Art Education*, americano, e as *Escuelas al Aire Libre*, mexicanas. Outras autoras brasileiras abordadas ao longo do texto, sem item específico, são Maria Heloisa C.

T. Ferraz e Mariazinha F. de R. e Fusari, por seu pensamento corroborar com os PCN de Arte, dos quais foram elaboradoras.

As fontes de nossa pesquisa serão textos de livros; artigos acadêmicos; teses e dissertações; registros de palestras e documentos nacionais da área de arte, dos quais selecionaremos apenas os de Ensino Fundamental 1 e 2, recorte no qual trabalhamos mais efetivamente nos PCN. Outro tipo de fonte, secundária, porém ilustrativa das ideias dos autores estudados, será constituída pelas imagens de trabalhos artísticos de crianças e jovens que constam de seus textos, por comporem o pensamento de cada um deles. Haverá, ainda, outro grupo de imagens de arte e das artes infantil e juvenil, que será introduzido por nós para complementar o desenvolvimento de nossas ideias. Também visitamos textos de autores da arte e da educação que corroboram na resposta às questões a serem por nós respondidas com nosso trabalho. Já as concepções de criança e jovem foram tratadas por intermédio das formulações sobre o tema presentes nos textos dos autores da arte-educação aqui abordados. Optamos por não recorrer a estudiosos da infância, pois consideramos que essas ideias foram suficientemente trabalhadas por intermédio dos escritos dos arte-educadores estudados para os propósitos de nossa pesquisa.

Os teóricos da arte foram trazidos, complementarmente, por sua colaboração na compreensão dos textos dos arte-educadores de nosso trabalho. Nesse sentido, selecionamos teóricos da arte que tratam diretamente da arte-educação, da formação de artistas ou de temas de interesse de nossa pesquisa, nesse caso, recorreremos a textos, anotações de palestras e aulas videografadas de historiadores, filósofos e críticos de arte, quando verificamos que eles nos ajudavam a compreender as questões da nossa área, como foi o caso de Giulio Carlo Argan (1992), Nelson Goodman (1976, 1995), Michael Fried⁵ (2010), Thierry de Duve (2012), Guilherme Wisnik (2014); Lorenzo Mammì (2012), Alberto Tassinari (2001) e Celso Favaretto (2000). Assim sendo, adentraremos na discussão sobre arte moderna e contemporânea com o objetivo de relacionar, principalmente, os movimentos artísticos às escolas de formação de artistas, para compreender no que esta base formativa afetou as propostas das tendências modernista e pós-modernista da arte-educação.

⁵ De Michael Fried, crítico e historiador contemporâneo norte-americano, utilizamos anotações de palestra proferida em outubro de 2010 no Centro Universitário Maria Antonia da USP/SP.

Levantamos e não encontramos produções acadêmicas que tratam do tema de nossa pesquisa na perspectiva que escolhemos, qual seja, de adentrar nos textos e marcar especificidades de cada um e entre os dois momentos da arte-educação, anteriormente citados, para interpretar o que neles foi expresso e observar fluxos de ideias e propostas, e, sobretudo, tendo em Lowenfeld um marco fundamental da modernidade e dos embriões da pós-modernidade. Encontramos textos que tratam dos dois períodos da arte-educação aqui estudados, porém, sem alusões aos fluxos entre eles a partir dos componentes curriculares como realizamos.

Para o trabalho de análise e de reflexão sobre as concepções didáticas presentes nos textos e imagens que apresentaremos, vamos partir do referencial teórico-metodológico alimentado pelas proposições construtivistas, que nos indicam a relação entre o ensino e a aprendizagem por intermédio da Epistemologia Genética de Piaget e das teorias de pensadores com ela afinados.

Optamos pela tradução dos textos dos autores analisados para não criar um número excessivo de notas ou anexos, tornando a leitura árdua, dada sua quantidade e extensão determinada pela natureza dos objetos da pesquisa.

Em nossa investigação, perpassaremos os textos dos autores dos dois momentos em questão e nos deslocaremos entre eles, com balizas para orientar nosso percurso: a arte da criança e do jovem; o ensino e a aprendizagem em arte; o papel do professor, do aluno e o da arte na educação. Tais delineamentos nos ajudarão a compor nossa análise dos fluxos entre os dois períodos, que, por fim, será sintetizada a partir dos componentes curriculares, ou seja, dos itens que ordenam a estrutura do desenho curricular, quais sejam: objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação. Não se trata, portanto, de analisar currículos de arte, mas de tematizar componentes de sua estrutura nos dois momentos históricos.

Quanto aos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que serão relacionados a dois temas a serem aqui desenvolvidos, quais sejam, currículo e formação de professores de arte, traremos as proposições desses documentos em função de que em seus textos encontramos os componentes curriculares da contemporaneidade.

As concepções de desenho curricular e de formação dos professores de arte serão consideradas em relação ao contexto presente em nosso país, dezenove anos depois da escrita dos PCN, que ainda são amplamente usados, e estão disponíveis no *síte* do Ministério da Educação.

Em relação aos autores de leitura de imagem, pertinentes à arte-educação pós-modernista, priorizamos, entre outros pensadores e textos que traremos, um texto de Abigail Housen (2011) porque a autora tem abordagem construtivista. Além disso, praticamos suas proposições em sala de aula e na formação continuada de professores de arte.

Ao longo do trabalho tentaremos responder às seguintes perguntas: O que as teorias modernas da arte-educação têm a nos dizer hoje? O que delas foi superado ou preservado? O que foi ressignificado diante dos avanços da arte-educação junto a crianças e jovens? Quais são as inovações da pós-modernidade na área?

Nossa pesquisa também se desenvolveu em seu próprio percurso de construção, em função de achados que emergiam no caminho que o texto tomava.

1 ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO E DA ARTE-EDUCAÇÃO MODERNA NO BRASIL

As práticas educativas, assim como as outras áreas de conhecimento, surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas. Quando aprofundamos nossos conhecimentos sobre essas articulações, em cada momento histórico, certamente aprendemos a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a nossa vida.

Heloísa Ferraz e Maria Fusari, 2009, p. 37

Este capítulo tem como função trazer os marcos educacionais que antecederam a arte-educação moderna no Brasil – para depois introduzirmos os períodos abordados em nossa pesquisa –, que serão pensados para além das ocorrências em nosso país, mas que nos permitem esclarecer a origem de parte das ideias e práticas aqui assimiladas e as influências estrangeiras. Para os propósitos deste capítulo, selecionamos pensadores da cultura brasileira, da arte-educação, da educação e da formação de artistas que estudaram os períodos anteriores à arte-educação modernista.

1.1 O ensino dos jesuítas

O ensino jesuíta permeou as escolas brasileiras de 1559 a 1759.

No ano da expulsão dos jesuítas do Brasil (1759), os alunos dos colégios, seminários e missões da Companhia de Jesus estavam muito longe de atingir 0,1% da população brasileira. O único ensino formal existente no Brasil até meados do século XVIII era o oferecido pelos padres da Companhia de Jesus e ele foi altamente elitista, só atendendo a uma ínfima camada de jovens brancos, proprietários, de famílias da elite colonial, além de introduzir nas primeiras letras e no catecismo elementar as crianças índias das aldeias jesuítas. Plasmaram gerações, que foram se estendendo aos mestiços. Brancos e mestiços letrados iriam formar a incipiente e restrita superestrutura da sociedade brasileira. (MARCÍLIO, 2005, p. 3)

A orientação da pedagogia jesuítica foi determinada pelo sistema educacional do *Ratio Studiorum*, segundo o qual cada grupo de alunos seguia seus estudos com um mesmo mestre, propondo o que nomeavam, à época, unidade do professor, que

usava a mesma metodologia dos demais professores (Cf. GHIRALDELLI JR., 1994, p. 20).

Seguindo diversos estudos, Marcílio (2005, p. 7, nota 20) assim se referiu ao *Ratio Studiorum*:

A Ratio Studiorum organizou o ensino em classes, horários, programas e instituiu rigorosa disciplina nos colégios, fundada no afeto e compreensão, mais do que em castigos físicos tão do gosto da época. Haveria seis anos de *studia inferiora*, dividido em seis cursos (três de gramática, um de humanidades, um de poesia, um de retórica); mais três anos de *studia superiora* de filosofia (lógica, física e ética); um ano de metafísica (matemática superior, psicologia). Após esses anos, estavam previstos uma *repetitio generale* e um período de prática de magistério. Finalmente, mais quatro anos de estudo de teologia. Ver entre outros Manacorda, M., p. 219.⁶

No período anterior ao *Ratio Studiorum*, proposto em 1559 mas só aprovado pela Companhia de Jesus em 1599, durante aproximadamente cinquenta anos pode-se analisar a educação aqui ocorrida, que não foi preconcebida e sim criada pela experiência dos religiosos junto à população de crianças.

Em 1599 funcionavam as “casas do bê-á-bá”. Ler e escrever era importante para a prática da fé cristã e conversão das crianças dos povos indígenas, tais práticas educativas eram invenção anterior às regras do *Ratio*, afeitas à realidade aqui encontrada. Nesse período, o teatro era praticado em autos por intermédio de textos teatrais (Cf. FERREIRA JR.; BITTAR, 2004).

No período supracitado, o viés da memorização era utilizado na aprendizagem e o catecismo, decorado em versões dialogadas. A educação musical teve seu lugar como necessidade à participação nos cultos religiosos e aprendizagem da doutrina cristã, já o teatro visava à catequese e ainda cumpria com o objetivo de imposição do padrão linguístico português sobre os demais idiomas aqui praticados.

O ensino musical era de suma importância não só para o aprendizado da doutrina, mas também para a participação nas mais variadas formas da vida religiosa. (CHAMBOULEYRON, 1999, p. 65)

⁶ MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Já o *Ratio Studiorum* que ordenou a pedagogia da Companhia de Jesus efetivamente a partir de 1599 orientava-se à formação das classes dirigentes e as orientações didáticas primavam pela disciplina rígida e a obediência.

Foram ainda os jesuítas que representaram, melhor de que ninguém, esse princípio de disciplina pela obediência.

[...]

Nenhuma tirania moderna, nenhum teórico da ditadura do proletariado ou do Estado totalitário, chegou sequer a vislumbrar a possibilidade desse prodígio de racionalização que conseguiram os padres da Companhia de Jesus em suas missões. (HOLANDA, 1998, p. 39)

Ana Mae Barbosa, em seu livro *John Dewey e o ensino de arte no Brasil* (2001a, p. 41), sintetiza com muita propriedade, em um quadro, aspectos importantes do período acima tratado:

Arte-educação

1549-1808

Desenvolvimento de um modelo artístico nacional baseado na transformação do Barroco Jesuítico vindo de Portugal. Período caracterizado pelo ensino em oficinas de artesãos.

Educação geral

1579-1759

Dominação Jesuítica, “paideuma” portuguesa.

1759-1808

Primeiras tentativas da Reforma de Pombal (influenciada pelo iluminismo).

A Companhia de Jesus foi responsável por 210 anos de educação no Brasil e, em 1759, os padres deixaram a Colônia mediante expulsão realizada pelo Marquês de Pombal, então primeiro-ministro de Portugal de D. José I.

1.2 Ensino de arte nos séculos XVIII e XIX

A Reforma de Pombal introduziu a escola pública no Brasil. Sem o preparo e a organização das escolas dos jesuítas, sem uma ordenação geral a reger o currículo, um professor único se responsabilizava por aulas régias em cada disciplina e os alunos nelas se matriculavam.

Para Ana Mae Barbosa (1986) a história do ensino da arte no Brasil foi marcada pela dependência cultural e o barroco como tendência europeia era

praticado em oficinas na Bahia, em Minas e Pernambuco com marca nacional sob orientação de um mestre.

Neste contexto, afirma Barbosa (1986, p. 23), a primeira experiência de aula régia de desenho e figura, ministrada por Manoel Dias de Oliveira, não interferiu nas oficinas, então modalidades de educação popular.

Oliveira (1763-1837), pintor, gravador, escultor, professor e ourives brasileiro com formação em Portugal e na Itália, retorna ao Brasil e, em novembro de 1800, no final do Brasil Colônia, quando passa a ser regente na Aula Régia de Desenho e Pintura acima citada, rompeu com a didática da cópia e propôs o desenho do natural a partir de modelo vivo.⁷ Para Saviani (2005), a orientação pedagógica introduzida pelas reformas de Pombal ainda foram levadas por religiosos, de ordens diferentes das anteriores. As disciplinas avulsas ou aulas régias eram ministradas por professores nomeados e pagos pela Coroa portuguesa e seguiram até 1834.

A escola primária e secundária leiga e gratuita foi instituída com foco no ler, escrever e contar e a doutrina cristã como estudos básicos. Os alunos que iriam à Universidade de Coimbra teriam mais um ano de ética, retórica e filosofia. As meninas ficaram fora da escola pública, assim como não frequentaram as escolas jesuíticas, e só foram incluídas na educação pública de forma regular em 1827. (Cf. MARCÍLIO, 2005, p. 21-22)

1.3 Missão Francesa

Em 1740 é fundada em Paris a primeira Escola de Artes e Ofícios e, em 1808, com a vinda da família real ao Brasil, funda-se, no Rio de Janeiro, em 1816, a Escola Real das Ciências, de Artes e Ofícios, escola de orientação neoclássica.

A missão coordenada por Joaquim Le Breton, segundo Walter Zanini (1983, p. 383-384), trouxe para o Brasil

[...] um sistema de ensino em academia, ainda inexistente na própria metrópole lusa, que não havia atingido este estágio de educação e representatividade artísticas, que no século XVII já se generalizara em tantas cidades europeias de importância, ampliando-se no século XVIII, mas não chegando a Portugal.

[...]

⁷ Cf. <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23864/manuel-dias-de-oliveira>>. Acesso em: 7 nov. 2009.

Realmente predominaram na época colonial os dois sistemas: o da arte feita por escravos, mestiços ou homens humildes, em nível de artesanato mecânico, e o da arte elaborada por monges e irmãos religiosos em estrutura herdada da Idade Média e baseada no respeito à fé. O valor do artista como homem livre numa sociedade de cunho burguês implantou-se aqui muito mais rapidamente do que teria sido de esperar – dada a realidade brasileira – devido à vinda da Missão Francesa com sua expressão de elite (às vezes elite revolucionária) bem ou mal compreendida, todavia progressivamente aceita pelas nossas classes dirigentes.

Em arte, a cópia de modelos e o treino de habilidades eram duas orientações reiteradas. O ensino do desenho em modalidades técnicas e artísticas regeu as orientações propostas. Os métodos de ensino em arte aproximavam-se da orientação acadêmica, o domínio técnico em si era mais importante do que a expressão artística, o virtuosismo distanciava o aprendiz de um possível plano espontâneo ou pessoal em suas efetuações. Segundo Barbosa (2001a, p. 41), nas escolas secundárias o retrato e a cópia eram recorrentes, principalmente de estampas.

1.4 Origens e influências do ensino de arte moderno europeu no Brasil

As orientações do ensino moderno em escolas de arte europeias para adultos, como a Bauhaus (casa de construção), influenciaram sobremaneira, segundo Ana Mae Barbosa (1986), a passagem das orientações de ensino do desenho como técnica para orientações do desenho como arte no Brasil, principalmente depois da segunda guerra, firmando-se aqui o ensino moderno com bases inaugurais desde o século XIX.

Rainer Wick, em seu livro *Pedagogia da Bauhaus* (1989), no qual passaremos a apoiar o texto a seguir, discorre sobre as transformações na relação entre ensino e aprendizagem em arte ao longo da história. Cita, por exemplo, as corporações medievais do fim do século XII e do século XIII, formadas por artistas e artesãos com objetivo de construir, por exemplo, uma igreja com regras impostas ou aceitas por quem encomendou a obra.

Segundo Wick, as *Bauhutten*, comunidades de trabalho, que existiam na Alemanha, possuíam um sistema hierárquico rígido e as funções eram bem definidas: mestre de construção, mestre de outras modalidades de artesanato,

aprendizes e ajudantes. O trabalho individual era totalmente submisso às exigências do trabalho artístico coletivo.

O fundamento didático de base era que artistas e artesãos aprendiam com o mestre, na prática, sem orientação demarcada e dependente do princípio proposto e, por imitação, aprendiam fazendo. A reorientação de tais bases didáticas deu-se no século XIV, quando a burguesia urbana, o clero e a nobreza consolidaram-se como interessados na arte. Os pintores e escultores até então associados às comunidades de trabalho passaram a se organizar de modo autônomo e, como outros artesãos, organizaram-se em corporações.

A orientação pedagógica nas corporações vislumbrava uma formação ligada à prática seguindo as tarefas a serem executadas. Ainda não se pode falar em personalidade artística, mas apenas em liberdade dos mestres. Os membros das corporações agindo de forma autônoma, foram os precursores do artista moderno independente.

A separação da ideia medieval entre prática e aprendizagem só começa a se modificar com a diminuição da presença das corporações de ofício. Aos poucos a formação artística muda das oficinas das corporações para institutos de aprendizagem, ou seja, as academias.

No final do século XV em Florença as academias predominaram como local de encontro cultural, intelectual e de formação de artistas e de jovens talentos como, por exemplo, Michelangelo. As orientações do ensino eram diferentes das oficinas de corporações, nas academias, além das oficinas práticas, existiam aulas teóricas complementares de geometria, perspectiva e anatomia.

Na Academia de Paris pode-se observar a orientação didática pelo programa proposto:

- 1º – desenhar a partir de outros desenhos
- 2º – desenhar a partir de modelos de gesso
- 3º – desenhar a partir de modelos vivos

Como se sabe artistas na vanguarda de seu tempo, como Delacroix, Courbet e os impressionistas, resistiram às orientações didáticas da Academia. Na Alemanha, o Romantismo foi corrente de resistência à Academia que foi identificada, pelos representantes da abertura ao moderno, como restrição à liberdade artística e,

desde então, essa formação foi concebida como proposta rígida, conservadora e distante da vida.

Surgem no século XIX as Escolas de Artes e Ofícios. Com a mecanização produziam-se objetos sem qualidade em série e as escolas tentam recuperar o valor dos artesãos, com orientações didáticas com base na prática ao invés da cópia. Um passo para o ensino modernista.

2 A ARTE DA CRIANÇA E DO JOVEM NA ESCOLA MODERNA

O final do século XIX é considerado como o marco do desenvolvimento e da valorização da espontaneidade dos desenhos realizados pelas crianças, tão admirados pelos artistas do movimento modernista.

(COLA, 2014, p. 22)

A arte-educação na escola moderna, ativa ou renovada, tem origem no pensamento pedagógico, mas também na prática de ensino de arte- educadores junto a crianças e jovens. Todos os modernistas que abordaremos criticaram os métodos acadêmicos de ensino de arte da escola formal, e tiveram a lucidez de produzir e socializar seus pensamentos e, no início do século XX, também suas ações e os trabalhos dos alunos que foram registrados e divulgados. Esta prática teve como intenção defender a criança das práticas artísticas escolares mecânicas, repetitivas e passivas da escola tradicional, tendo em vista que os métodos tradicionais tinham propósitos alheios às tendências da arte, da educação e da concepção moderna sobre crianças e jovens. Os arte-educadores modernos enalteceram a produção artística espontânea da criança para libertar seus atos criativos e, assim, a arte infantil ganhou existência e validação na educação. A mudança de paradigma da cultura da tradição para a cultura moderna na educação escolar teve início no século XVIII.

De meados do século XVIII até o mesmo período do XIX, a perspectiva de arte da criança de Rousseau (1712-1778) e de seu discípulo Pestalozzi (1746-1827) influenciaram Herbart (1776-1841) e Fröbel (1782-1852), pedagogos alemães, pioneiros a discorrerem sobre o valor da arte na educação escolar do ponto de vista estético. Os caminhos iniciais da pedagogia moderna transformaram o que era pensado na educação das crianças até então, elas ganharam uma lógica própria marcada por suas necessidades e interesses, mas as propostas educativas ainda eram distantes das alcançadas nos séculos XIX (TÖPFFER, 1858) e XX (CIZEK, 1910; LOWENFELD, 1961).

Os métodos pioneiros da educação moderna em arte eram compostos por regras rígidas, com ações planejadas passo a passo, de ordem exógena, para as crianças agirem. Os percursos propostos nas salas de aula não eram coerentes com

a concepção da criatividade da infância defendida pelos teóricos da arte na educação do século XVIII até meados do XIX (KELLY, 2004, p. 33-34).

Rousseau (1712-1778), filósofo suíço, acreditava que o desenho era importante na educação das crianças por coordenar as atividades entre o olho e a mão. O desenho antes disso cabia aos artistas, engenheiros e construtores. Os passos eram planejados para que todas as crianças pudessem se apropriar do desenho, mas os esquemas da ação eram rígidos, uma didática com foco no professor conduzia a aprendizagem do desenho, passo a passo.

A simples coordenação do olho e da mão para desenhar, como uma habilidade técnica requerida, hoje se sabe, é falsa, pois a coordenação dos esquemas do olhar e da apreensão são parte da ação artística da criança que articula movimentos e o equilíbrio do corpo todo (LOWENFELD, 1961; MATTHEWS, 2003). Além disso, quando o corpo todo age para desenhar (PIAGET; INHELDER, 1994), opera diversos domínios sensório-motores, cognitivos e afetivos (MÈIRIEU, 1998), que podem ser constatados.

As propostas desde Rousseau até Fröebel foram muito transformadoras, propiciaram a saída do desenho de cópia de estampas na sala de aula e introduziram jogos organizados e a modalidade do desenho a partir da natureza, que tinha traços mais artísticos.

Gadotti (1999, p. 143) afirma que Fröebel influenciou a obra de Dewey, filósofo americano destacado, responsável pela renovação do ensino. As ideias de Dewey mudaram o papel da arte na educação americana e tiveram muita influência no Brasil (BARBOSA, 2001a). Ele associou a arte da criança a modos de criação que transitam por experiências específicas, que envolvem completamente o sujeito da ação, e passam por ritmos e sequências até que se consolidem como uma experiência *consumada e singular*. Esta experiência é ponto de partida para novas experiências da mesma natureza, de criação. Este “aprender fazendo”, máxima do pensamento deweyano, mobilizado pela própria criança frente à materialidade dos objetos artísticos que cria, ressignifica o papel do professor, agora apenas um incitador que acompanha e orienta, sem conduzir, os processos inerentes à experiência artística.

No livro *Arte como experiência*, publicado em inglês em 1934 e em português em 2010, Dewey define a *experiência singular*, que é vivida e que tem um sentido

vital para quem aprende, e a diferencia das experiências genéricas, que afirma serem da ordem da dispersão e da distração.

Em contraste com esta experiência, temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência. (DEWEY, 2010, p. 109-110)

Para Dewey, aprender é uma articulação entre a reflexão do sujeito e suas *experiências singulares*. O movimento de articulação entre experiência singular e reflexão tem um ritmo contínuo e as paradas se dão por necessidade da ordem própria dessas experiências. Há um movimento ascendente de aprendizagem no qual cognição e ação criativa, experiências vitais e críticas, andam juntas. Em arte, processo e produto, portanto, seriam respectivamente movimento e consumação (finalização e não cessação). A percepção tem um papel importante frente à consumação, assim a decisão intelectual está associada à prática criativa.

Dewey nos fala de processos criativos e envolvimento estético, ocorrências distintas de uma visão *espontaneísta* da arte infantil. A espontaneidade em sua concepção decorre de muito trabalho em arte e o *espontaneísmo, laissez-faire*, é esvaziado de expressão genuína da criança.

Predominantemente, o que Dewey enfatiza é a *experiência singular* que segue seu curso até se completar. Nesse fluxo, nos diz o autor, às vezes outras experiências podem participar do movimento principal da experiência. Para ele, como vimos, a experiência pode ser de diversas ordens e não apenas artística, pode se dar no cotidiano em atos de comer, jogar, conversar, etc.

Realizar, refletir e consumir são contínuos na experiência singular e na ordem das experiências que se sucedem. Compreendemos a experiência singular como aquela que ocorre nos percursos de criação dos artistas e das crianças nos quais processos e produtos são encadeados nesse movimento de consumação e novo começo. Do ponto de vista filosófico as ideias deweyanas vislumbravam um processo de trabalho criador vigoroso, não mecânico, individualizado, autoral, decorrente de muita dedicação, de caráter estético com a qualidade da *experiência*

singular, realizado por indivíduos que, ao assim aprenderem, se preparavam para a participação política democrática visando à justiça social.

Esta visão da liberdade individual, distinta de egoísmo, tida como arma contra a opressão, também compôs o pensamento modernista de Lowenfeld e do filósofo Herbert Read, seu contemporâneo, que compartilhou destes princípios em seu livro *Education through art* (1943). Os pensadores do ensino de arte na escola moderna, validaram a educação através da arte, a autonomia, a criatividade e a livre expressão dos alunos. A proposta moderna visava a um futuro mais promissor com indivíduos sensíveis aos problemas dos demais e ao meio, almejando a participação democrática e a justiça social em contraposição a um mundo com oportunidades desiguais de desenvolvimento e cada vez mais materialista.

2.1 Autores modernos: precursores de Viktor Lowenfeld

Lançaremos as linhas de ligação entre Lowenfeld e os autores que o antecederam e os que foram seus contemporâneos e, adiante, situaremos as ligações entre o pensamento do autor com o daqueles que o sucederam, para compreender suas concepções e práticas, situando-as entre o período anterior ao seu trabalho, cujas ideias assimilou e transformou, e o momento posterior à sua época, ao qual deu base para novos paradigmas da arte-educação.

Neste trabalho não pretendemos esgotar o estudo de autores modernos que antecederam Lowenfeld, nem sequer de seus pares modernistas ou de sucessores pós-modernistas, pois, como vimos anteriormente, selecionamos os pensadores pertinentes à nossa prática e às escolhas teóricas que fizemos na vida profissional, considerando ainda, a relevância desses pensadores na comunidade mais ampla de arte-educadores. Além disso, decidimos ter um porto em Lowenfeld porque seu pensamento foi um paradigma que marcou, com seus referenciais teóricos, as práticas de ensino de arte junto a crianças e jovens em muitos contextos educativos latino-americanos, nos Estados Unidos da América do Norte, na Europa e na Ásia, acompanhando as proposições da escola renovada, que se instalou a partir dos anos 1920.

2.1.1 Rudolf Töpffer

Para analisarmos os autores que antecederam Lowenfeld e deram aulas de arte para crianças, deixando reflexões ou registros em bases modernas, vamos

voltar no tempo em busca de Rudolf Töpffer (1799-1846), artista suíço, diretor de escola, caricaturista e ilustrador de histórias infantis, muito citado nos textos dos teóricos da arte-educação e a quem se atribui a criação das histórias em quadrinhos. Preferimos ir direto ao texto original de Töpffer (1858)⁸ porque foi ele o primeiro a escrever dois capítulos sobre arte infantil em seu livro *Réflexions et menus propos d'un peintre genevois ou essai sur le beau dans les arts (Reflexões e cardápio de intenções de um pintor de Genebra ou ensaio sobre o belo nas artes)*, publicado doze anos depois de sua morte. Os títulos desses capítulos são o XX – “Onde se trata de pequenos bonecos” e o XXI – “Onde se vê por que o aprendiz de pintor é menos artista que o moleque de rua que ainda não é aprendiz”. O livro internamente reúne sete livros e os capítulos XX e XXI pertencem ao sexto livro (*Livre Sixième*).

Buscamos e encontramos o livro com o texto original de Töpffer em uma das bibliotecas da Universidade de São Paulo mas, catalogado como obra rara, que pode apenas ser consultada e não retirada, e que naquela época passava por procedimentos de conservação, assim sendo, não obtivemos acesso ao livro. Pesquisamos, então, na internet e encontramos um exemplar original, em bom estado, em um sebo na Inglaterra. Recebemos o exemplar e procuramos conservá-lo adequadamente, evitando tocar e expor à luz sua delicada encadernação costurada à linha, que sustenta 406 páginas.

⁸ Para finalidade de meus estudos, os textos dos dois capítulos do livro de Töpffer aqui citados foram traduzidos do original francês para o português, em agosto de 2008, por Monique Dehenzelin.

Figura 1 Capa (TÖPFFER, 1858)

O autor discorre sobre o valor da arte infantil e dos jovens, aquela que ocorria fora das orientações escolares, ou seja, que era expressão livre, feita nos muros das cidades. Elogia esta forma de manifestação em oposição à arte ensinada nas escolas da época - com métodos de treino de habilidades, que, para ele, eclipsavam as ideias e a liberdade da infância - porque se visava à representação do real.

Vocês já estiveram em Herculano, em Pompeia? Eu também não. Mas dizem que nos muros exteriores das casas e nas paredes das corporações de guarda destas cidades enterradas vemos rudemente desenhadas, aqui em carvão, lá com giz ou sanguínea, figuras paradas, que andam, que agem. É engraçado, e não esperávamos, antes de ter imaginado, reencontrar mil e oitocentos anos atrás de si, exatamente os mesmos pequenos bonecos que nossos batedores de regimento ou nossos moleques de colégio fazem com uma audácia pouco hábil nos muros de nossas ruas atuais e nas paredes de nossas guaritas de hoje. (TÖPFFER, 1858, p. 256, tradução de Monique Dehenzelin)

Embora Töpffer acreditasse na universalidade da tendência à imitação que, para ele, nos distingue dos animais, não se referia a todo e qualquer tipo de imitação. O autor desprezava aquelas que eram tentativas de reprodução do real. Quando tematizou a figura humana no desenho argumentou que a figuração presa a regras, que mostra as partes e o todo, é carente de qualidade artística, assim

referiu-se ao modelo acadêmico de ensino criticando-o, pois valorizava a imitação praticada na arte espontânea da criança

Estes pequenos bonecos lá procedem, portanto, do puro instinto de imitação, se queremos, e ainda de imitação restrita aos sinais exteriores de organização, de regra, de medida, de divisão, muito mais que de imitação real, sensível, expressiva do objeto. (TÖPFFER, 1858, p. 256, tradução de Monique Dehenzelin)

O autor valorizou, entre os bonecos desenhados por crianças nos tapumes e muros das ruas, imagens que recriavam objetos reais com ideias e liberdade, livre dos signos de espelhamento do real. Via com entusiasmo este tipo de imitação em alguns dos desenhos feitos nas ruas.

Mas há bonecos e bonecos. Eu encontrei, vocês também, e é a maioria, aqueles, desengonçados e mal traçados que sejam, mas que refletem vivamente, ao lado da intenção imitativa, a intenção de pensamento, a tal ponto que este último sempre ali está, por causa mesmo da ignorância gráfica do desenhista, infinitamente mais marcante e bem sucedida que a primeira. Com efeito, enquanto só vemos membros apenas reconhecíveis quando considerados um a um, um rosto fabuloso, uma barriga mal construída e dois paus de pernas, discernimos entretanto, e de repente, uma intenção desejada de atitude, traços inequívocos de vida; sinais de expressão moral, sintomas de ordenação e de unidade, indícios sobretudo de liberdade criadora que prevalece sobre a escravidão da imitação. (TÖPFFER, 1858, p. 259, tradução de Monique Dehenzelin)

É no Capítulo XXI que o autor nos revela o fundamento da arte presente nos bonecos, cuja forma de imitação se diferencia de uma tentativa de cópia do real, ação puramente mimética. Entendemos que a criação desenhista para Töpffer pode ser vista analogamente aos propósitos do que Piaget nomeou de imitação ativa, ou seja, trata-se de uma ação em que as coordenações do sujeito interagem com as do objeto e não tentam simplesmente a elas se moldar.

A palavra que eu tenho a dizer é esta: tomem para mim um destes moleques de colégio que rabiscam na margem de seus cadernos pequenos bonecos já muito vivos e expressivos, e obriguem-nos a ir à escola de desenho para aperfeiçoar seu talento; logo, e isto à medida que ele faça progressos na arte do desenho, as novas figurinhas que ele traçará com cuidado sobre uma folha de papel branco terão perdido, comparativamente àqueles que ele rabiscava ao acaso nas margens de seus cadernos, a expressão, a vida e esta vivacidade de movimento ou de intenção que observamos, ao mesmo tempo que eles entretanto se tornaram infinitamente superiores em verdade e em fidelidade de imitação. Eis aqui um fenômeno da observação comum, como eis um fenômeno que deva acontecer inevitavelmente, se é verdade que na arte os objetos naturais figuram, não como signos deles mesmos encarados como belos, mas como

signos de um belo do qual o pensamento humano é absolutamente e exclusivamente criador. (TÖPFFER, 1858, p. 261, tradução de Monique Dehenzelin)

Foi a diferença entre a arte que as crianças e jovens produziam na escola e na rua que interessou a Töpffer, a primeira, submissa às regras para alcançar a verdade, a fidelidade e a imitação, em oposição à segunda que, com criação autoral, feita em tapumes e muros, fugia do modelo escolar. Estes desenhos genuínos chamaram muito a atenção do artista, pela qualidade das ideias, aptidões e liberdade, questões estas desconsideradas nas escolas formais, desviando os alunos de suas verdadeiras inclinações, condicionando-os a enfrentar obstáculos não condizentes com sua arte, mas oriundos de padrões do ensino da arte acadêmica. O autor comentou em seu texto sobre a placa de Daguerre, instrumento que antecedeu a câmera fotográfica na captação da imagem, como prenúncio de mudança da arte enquanto uma janela por intermédio da qual se vê, que retrata o mundo buscando signos da exatidão.

A bem da verdade, segundo Argan apenas algumas modalidades de imagem a partir da invenção da fotografia, em 1839, passaram do pintor para o fotógrafo, quais sejam, retratos, vistas de cidades e campos, reportagens, ilustrações, etc. Provavelmente é a essas modalidades às quais Töpffer se referiu como imagens que podem ser delegadas à fotografia, já que o ensino do desenho na escola visava à representação precisa do real. Entretanto, também a fotografia podia ser artística desde meados do século XIX, ela não se apresentava de modo imparcial, reiterou Argan, porque a lente estava na frente de um olho humano. (ARGAN, 1992)

De qualquer forma, com a fotografia a pintura foi liberada de representar com fidelidade o real, o mesmo servindo ao desenho, às artes gráficas e à escultura, modalidades que marcaram as produções artísticas do período. Essa reorientação da ação artística teve ecos entre os arte-educadores modernos e foi próprio do período buscar na infância frutos genuínos, de ordem endógena e intrínsecos às experiências e possibilidades de ação, imaginação e pensamento característicos da criança, e assim se selou a arte infantil, antes nem notada ou comentada como ação autoral idiossincrática da infância.

Brent Wilson, artista e professor aposentado em arte-educação da Pennsylvania State University nos EUA, a mesma onde trabalhou Lowenfeld, a partir da leitura do Capítulo II intitulado “Courbet e o imaginário popular: um ensaio sobre o

realismo e a arte ingênua” (p. 91 a 131), do livro de Meyer Schapiro (1996)⁹, escreveu e deu destaque ao pensamento de Töpffer como o germe do reconhecimento do valor da arte da criança. Em palestra proferida no 3º *Simpósio Internacional sobre ensino da Arte e sua História*, editada em publicação de 1990 pelo MAC/USP, podemos ler que:

É o modernismo que detém a chave da ideia de que a criança poderia criar arte. Ao escrever sobre o trabalho de Courbet em 1885, Champfleury reproduziu Töpffer, referindo-se ao pintor [...]

E agora temos a oportunidade de ver toda a relação entre a arte infantil e a noção embrionária da arte moderna, cada um a sua maneira, Champfleury e seu colega Courbet, promoveram imagens ingênuas e populares. Tentarei ilustrar como esta ideia é importante para o desenvolvimento da ideia de arte infantil. (WILSON, 1990, p. 53)

Brent Wilson é um autor muito importante para nossa pesquisa porque está entre os que inauguraram e assumiram um pensamento inovador, que, segundo ele mesmo, chama-se pós-moderno por falta de um termo melhor, no que estamos de acordo, e, de nossa parte, usaremos tanto o vocábulo contemporâneo quanto pós-moderno, período em que no ensino da arte para crianças e jovens passou-se a considerar o diálogo da aprendizagem com a produção social e histórica da arte. Destarte, voltaremos às teorias de Wilson em nosso texto.

2.1.2 Franz Cizek por Wilhem Viola

As circunstâncias da época:

A fim de entender a singularidade do trabalho da vida de Cizek, as circunstâncias do tempo precisam ser, de certa forma, clareadas.

Qual era a situação das crianças em torno da virada do século?

As crianças viviam em uma sociedade patriarcal: na família, o pai dava o tom, na escola, os professores e o no Estado, o Imperador. Provérbios tais como “Fale, quando você for perguntado” sempre refletiam o papel de subordinação das crianças. Nos dias de hoje, de acordo com nossa compreensão, nas classes superlotadas era dito “Mãos na mesa!” “Dedo na boca!”¹⁰, a lei e a ordem foram anunciadas. (SAFER, 2006,p.2, tradução nossa)

Pode-se conhecer o trabalho de Franz Cizek por intermédio de Wilhelm Viola (1936, 1944). O autor acompanhou a escola de arte para crianças e jovens, fundada

⁹ No seu texto Brent Wilson cita Schapiro a partir do livro: SCHAPIRO, M. Courbet and popular imagery: an essay on realism and naïveté. In: *Modern art: 19th and 20th centuries*. New York: George Braziller, 1979, p. 47-85, que preferimos incluir na bibliografia na versão em língua portuguesa de 1996.

¹⁰ Dedo na boca, simbolizando silêncio.

por Cizek, Viola escreveu detalhadamente sobre os procedimentos e as ideias do arte-educador nos livros *Child art and Franz Cizek* (1936) e *Child art* (1944). Também podemos conhecer o pensamento de Cizek por intermédio de autores da arte-educação como Arthur Efland (1990), Elliot Eisner (1972, 2004) e Francesca Wilson (1921), entre outros, que analisaram seu trabalho. Passamos, com base em nossas leituras, a discorrer sobre o trabalho, as ideias e os ideais de Franz Cizek (1865-1936). O artista que nasceu na Boêmia, e estudou arte a partir de 1885 na Academia de Viena, onde viveu desde os 19 anos. Em Viena desenvolveu trabalho de arte junto a crianças e jovens, e foi tido como o pioneiro da arte-educação moderna, cuja experiência foi documentada em seus resultados e procedimentos com um número significativo de criações dos alunos entre 4 a 14 anos.

Cizek inaugurou sua escola privada, assim citada por Viola, *Art Classes*, em 1897, a partir de incentivo recebido de um grupo de amigos artistas, pertencentes ao movimento de Secessão de Viena¹¹. Tudo começou quando Cizek mostrou os trabalhos artísticos espontâneos dos filhos de um casal de carpinteiros, feitos na casa onde alugava um quarto para moradia. Os desenhos e as pinturas foram realizados porque Cizek incentivou as crianças oferecendo-lhes materiais.

Houve muita resistência à proposta da escola de Cizek por parte dos educadores e gestores da rede oficial de ensino de Viena. Apenas 17 anos depois de fundada, ou seja, em 1904, a proposta foi incorporada a uma escola pública regular de Viena, e os alunos passaram a ter aulas de arte aos sábados à tarde e aos domingos pela manhã. Foi o diretor da Colégio de Artes e Ofícios de Viena, “*Kunstgewerbeschule*”, Sr. Myrbach¹², quem incorporou a Classe de Arte Juvenil em sua escola.

De acordo com Viola (1936), a escola tinha um grande reconhecimento no exterior e recebia educadores estrangeiros. Ele afirma, ainda, que Cizek considerava a arte da criança como manifestação livre de técnicas e de exatidão. Cizek tecia elogios à criatividade da infância quando regida por uma lógica que lhe era própria.

¹¹ Nesta época, a nova geração de artistas austríacos de Viena rompia com a formação acadêmica e formava a “Secessão” em 1896, buscando novas formas de arte. Era a contrapartida vienense da *Art Nouveau*. Cizek era próximo deste grupo, composto por Otto Wagner, Olbrich, Moser e Klimpt.

¹² Encontramos informações sobre o Sr. Myrbach (texto em inglês) em <http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop.m/m997452.htm;internal&action=_setlanguage.action?LANGUAGE=en>. Acesso em: 14 ago. 2014.

A escola de Cizek funcionou como uma contraposição às escolas formais e tradicionais de Viena, onde ele também foi professor de crianças, entretanto, não acreditava no método de ensino do desenho vigente. O método utilizado nas escolas formais, entre outras propostas, pedia as crianças de 7 anos para unir pontos próximos e pontos distantes; a partir dos 14 anos, com linhas retas, para gerar formas e figuras. As mais velhas também faziam cópias do quadro-negro, copiavam modelos de gesso e desenhos impressos (estampas), visando ao treino de habilidades e à exatidão nas cópias; não ocorriam propostas de desenho de imaginação ou de observação da natureza.

Cizek queria incentivar a criatividade e desconstruir os hábitos de mimese aos quais as crianças eram submetidas nas escolas. Neste sentido, encontramos similitude entre suas ideias e as de Töpffer, pois o desenho copista, de caráter não expressivo, foi descartado por ambos na produção da arte infantil, e a escola foi apontada como a responsável por este empobrecimento. O treino de habilidades esvaziado de conteúdo expressivo saiu da cena e deu lugar a uma arte infantil livre dos cânones acadêmicos, dos modelos de cópia e da orientação didática; essas práticas enquadravam as criança em exigências externas à natureza de sua arte como expressão do seu mundo de experiências.

Figura 2 Capa (VIOLA, 1936)

Entretanto Cizek, chamado o pai da livre expressão, não deixava o aluno tão livre como se poderia pensar, pois a partir da leitura de Viola (1936) entendemos que nosso mestre foi sutil observador dos alunos, e para esses selecionava procedimentos da arte popular, os papéis cortados (*paper cut*), e influenciado pelo impressionismo escolhia cores fortes, pois acreditava que agradavam e incentivavam as crianças e jovens a criar.

Efland critica a crença de que Cizek foi o pioneiro da livre expressão.

Fica evidente que as lições de Cizek não eram tão livres quanto Viola e Wilson¹³ acreditavam e precisamos colocar a questão sobre se merece ser chamado de o pai da livre expressão. Seria errado negar o direito de Cizek para a liberdade em termos relativos, comparada aos padrões de sua época nas escolas vienenses, a sua era uma pedagogia livre. (EFLAND, 1990, p. 198, tradução nossa)

Viola não hesitou em afirmar que Cizek via o esplendor da criação entre as crianças de 3 a 7 anos e nas de 8 anos em diante e reconhecia a presença de influências externas. Como a maioria dos autores modernos da arte-educação Cizek

¹³ Entrevista dada por Francesca Wilson. In: SMITH, Peter. *The history of American art education: learning about art in American schools*, p. 61-65. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312111111_Francesca_Wilson_-_The_History_of_American_Art_Education_Learning_about_Art_in_American_Schools.<9BxVJLWB4SjgwS7sIOgBw&ved=0CB8Q6AEwAA#v=onepage&q=francesca%20wilson%20cizek&f=false>. Consulta em: 23 nov. 2014.

não incorporava a fatura dos alunos como gesto criativo, quando ela era marcada por modelos externos, principalmente a partir dos 8 anos, e aí residiu uma contradição da proposta modernista. Pensamos que os bordões levantados pelos arte-educadores da época sobre a “perda da criatividade” ou do “bloqueio devido a fatores externos”, nesta idade, eram gerados nas propostas da livre expressão, pois a criança trabalhava apenas, e sempre, a partir do conhecimento advindo do seu fazer, das experiências de vida e de seus interesses e necessidades, e, nesta faixa etária, hoje sabemos, os alunos já requerem informações da arte adulta para criar. Tais informações lhes eram negadas nas orientações modernistas, assim sendo, estas crianças e jovens foram impedidas de desenvolver sua arte.

A exemplo dos autores de seu tempo, Cizek acreditava na universalidade da arte infantil. Töpffer também acreditava nisso e, ademais, na atemporalidade dos desenhos de figuras humanas, já que forneceu exemplos de Pompeia e Herculano e os comparou com aqueles feitos por jovens em cercas e paredes das cidades de sua época, como vimos.

Hoje podemos ler nas imagens dos alunos de Cizek as marcas da arte de Viena, da técnica disponível e das orientações didáticas do professor para uso de meios e suportes, e ainda da formação artística do autor. Esses trabalhos apresentam diferenças indiscutíveis com as produções das crianças do livro de Lowenfeld (1961) e com os das crianças da publicação de Wilson; Wilson; Hurwitz (1987), cujo trabalho é uma referência importante na desconstrução da crença de uma arte infantil universal e atemporal. Esses autores investigaram, por exemplo, o desaparecimento da modalidade de desenho da figura humana de perfil com dois olhos, descoberto em 1882, e que foi desenhada em diferentes países da Europa Ocidental e nos EUA, de 1892 a 1923, quando declinou. Esse tipo de desenho (Fig. 2) desapareceu em 1953 nos EUA (WILSON; WILSON, 1982). A investigação dos autores é contrária à ideia de Töpffer em relação ao tema, que acreditava na universalidade da arte infantil e no desenvolvimento natural; e nos basta comparar desenhos, de três crianças: uma de 9 anos, com desenho feito entre 1910 e 1924 na escola de Cizek (Fig. 4), um menino brasileiro de 8 anos com desenho realizado em 2008 (Fig. 5), e ainda, outro de Onfim, menino da Rússia Medieval, que se supõe ter sido desenhado em folha de bétula aos 6 ou 7 anos (Fig. 6). Podemos verificar que as imagens falam por si, desconstruindo a ideia de universalidade e atemporalidade

dos desenhos das crianças, pois eles apresentam diferenças tanto históricas em relação ao tempo, quanto em relação aos contextos de produção.

Figura 3 Figuras humanas desenhadas até 1953
(WILSON; WILSON, 1982, p. 65)

Figura 4 Desenho de menino de 9 anos
(entre 1910 e 1924) (VIOLA, 1936, p. 49)

Figura 5 Desenho de menino brasileiro de 8 anos 2008.

Figura 6 Desenho de Onfim, menino da Rússia Medieval (6 ou 7 anos)¹⁴

Os alunos de Cizek, assim como Onfim (Fig. 6), o menino russo medieval, não tinham acesso a várias mídias que hoje influenciam as experiências visuais das crianças, que são e sempre foram afetadas pelas imagens que veem e pela interação com o meio. A diferença reside no fato de que hoje muitos arte-educadores introduzem, deliberadamente, imagens na sala de aula para expandir o repertório visual e o conhecimento sobre arte dos alunos, sem medo de nublar sua produção artística genuína e autoral ou impingir adestramento técnico em detrimento da criatividade. A técnica, entretanto, hoje acreditamos, e Cizek também assim o afirmava, e nisto ele não coincide com Lowenfeld (1961), precisa estar a serviço da expressão e o mesmo nos diz Eisner (2004), autor contemporâneo a quem estudaremos. Lowenfeld (1961) rejeitou o ensino e a explicação sobre a técnica, pois para ele cada criança deveria desenvolvê-la por si, mas reiterou o valor do procedimento, que concebia como aspecto ligado aos princípios gerais do uso de cada material.

¹⁴ Achado arqueológico, desenho em folha de bétula. Disponível em: <http://www.goldschp.net/archive/childart.html>. Acesso em: 29 jan. 2015.

2.1.3 Franz Cizek

Passamos a abordar o pensamento de nosso autor por intermédio de seu próprio texto (CIZEK, 1910), que faz parte de uma pasta com pranchas, reproduções de papéis cortados (*paper-cuts*) feitos por seus alunos. Encontramos em buscas na internet, em um antiquário de Munique, esta magnífica e pequena coleção de imagens, que requer muitos cuidados porque se trata de um exemplar impresso, aproximadamente, há 100 anos.

O dono do antiquário, em nossa conversa por *e-mail*, afirmou sua surpresa de haver interesse pelo trabalho de Cizek no Brasil e, assim, esforçou-se para encontrar um exemplar em inglês, pois só dispunha de uma unidade em alemão. Três meses depois desse contato inicial, recebemos um segundo *e-mail* com a notícia auspiciosa: ele havia conseguido o material.

A ficha catalográfica que acompanhou o envio do Sr. Steinbach está reproduzida a seguir, onde se lê que o material é datado de 1910.

Figura 7 Ficha catalográfica das pranchas de *paper-cut*, Cizek (1910)

Figura 8 Plate 1 (Simple Paper-Cuts)

Figura 9 Plate 2 (Flowers and Trees)

**Figura 10 Plate 3
(Flowers and their Decorative Arrangement)**

**Figura 11 Plate 4
(Fruit and its Decorative Arrangement)**

Figura 12 Plate 5
(Butterflies and Birds)

Figura 13 Plate 6 (Birds and their Decorative Arrangement in a Given Place)

Figura 14 Plate 7 (Castles)

Figura 15 Plate 8 (Landscapes)

Figura 16 Plate 9 (*Heads and Figures*)

Figura 17 Plate 10 (*Decorative Panels. The Four Seasons*)

Figura 18 Plate 11 (*Decorative Frieze. Coming Home from a Rural Feast*)

Figura 19 Plate 12 (*Decorative Frieze. Carnival Procession*)

Figura 20
Plate 13 (Ornamental Borders and Cake-Papers)

Figura 21 Plate 14 (Decoration of Boxes)

Figura 22 Plate 15
(Nets for Christmas Tree Basket and for Box)

Figura 23 Plate 16 (Vignettes)

Figura 24 Plate 17 (Cards for Social Occasions)

Figura 25 Plate 18 (Congratulation Cards)

Figura 26 Plate 19 (Hand Theatre)

Figura 27 Plate 20 (Flower Piece by Leopoldine Kastner)

Figura 28 Plate 21 (*Morning and Evening. Pictures in Colored Paper by Eva Friedlander*)

Figura 29 Plate 22 (*Picturese in Colored Paper by Leopoldine Kastner*) (a)

Figura 30 Plate 23 (*Pictures in Colored Paper by Leopoldine Kastner*) (b)

Figura 31 Plate 24 (*Dance on Alp. Picture in Colores Paper by Leopoldine Kastner*)

A capa da publicação (Fig. 34) é a frente de uma pasta que se fecha como um envelope e contém um livreto composto por ilustrações de trabalhos, fotos de

instrumentais, materiais e o texto de Cizek que acompanha as 24 pranchas coloridas, reproduções de “papéis cortados” e “papéis colados” dos alunos da escola do artista/professor, cujas dimensões são de 30 cm de altura por 25 cm de largura.

A parte superior de todas essas pranchas traz os dizeres *Cizek, children`s cut and pasted paper work* e o número da prancha; a parte inferior, o título da imagem, e, mais abaixo, o nome dos editores.

O texto e as imagens do livreto foram impressos em preto e branco e têm as mesmas dimensões das pranchas, que se ajustam perfeitamente à capa; trata-se do único texto escrito pelo próprio Cizek a que se pode ter acesso.

No livreto, inicialmente, nosso autor discorre sobre a origem dos modernos *paper cuts* na arte da *silhouette* vinda da França nos anos 1760, técnica popular praticada em conventos e também por artistas. Segue afirmando que toda arte decorativa da sua época era influenciada pelo impressionismo e assim discorre sobre os *paper cuts* de seus alunos.

Similar às pinturas impressionistas, a cor dos papéis cortados cria manchas de cor e harmonia de linhas. Não há expressão de profundidade e, por razões técnicas, é preciso manter o trabalho simples e livre de detalhes desnecessários. A primeira, e mais importante regra, é concentrar todos o toques de expressão na superfície. (CIZEK, 1910, p. 3, tradução nossa)

Cizek argumentava ser necessário ao professor conhecer os problemas dos *paper-cuts* para ter capacidade de orientar os alunos no desenvolvimento artístico pessoal para inventar, descobrir e ter novas experiências, por si mesmos, sem nenhuma regra fixa. O elogio à não intervenção do professor com regras para a ação dos alunos foi um tom permanente no discurso de Cizek, para quem a liberdade da descoberta e da experiência eram uma garantia do valor artístico. Mesmo no exemplo de *paper-cut* feito por um marinheiro (Fig. 32), que consta como ilustração deste seu texto, destacou que a qualidade da imagem vem da ausência do conhecimento da perspectiva linear, reconheceu nela excesso de habilidade técnica, mas apontou um senso inato de superfície, que não foi tocado por influências escolares.

Figura 32 *Paper cut* de marinheiro (CIZEK, 1910, p. 4)

Esta afirmação sobre senso inato de perspetivação está em contradição com a pedagogia renovada de base piagetiana, que surgiu posteriormente, para a qual o inatismo, no sentido tratado por Cizek, inexistente. No caso da fatura de imagens ocorre uma interação entre a ação empírica e a reflexiva, ou seja, do seu fazer a criança abstrai relações e constrói conhecimento e isto segue na vida adulta. Portanto, apesar da ideia modernista de que a arte infantil ocorria espontaneamente, sem direcionamento do professor ou interação com a arte adulta, acreditava-se que ela era fruto da ação e não do inatismo. Isto ficou mais claro nos textos de Lowenfeld do que nos de Cizek, embora concordassem, Cizek (1910) e Lowenfeld (1961), em evitar o contato da criança com a arte adulta.

Cizek (1910) admitia dar orientação técnica contanto que as formas e o manejo dos materiais fossem decididos pelos alunos, só interferia em caso de erros técnicos graves, como veremos adiante. Lowenfeld (1961) diferenciava técnica de procedimento, porque entendia que a primeira era cerceadora da descoberta, e o segundo fazia parte do modo próprio de funcionamento de cada material. Porém, pensamos que o procedimento traz elementos da arte adulta para a sala de aula desde a Educação Infantil, via conteúdos do âmbito do saber fazer (procedimentais) na interação com meios e suportes. Sabemos que os dois autores optaram pela aprendizagem pela descoberta, de natureza experimental, no fazer das modalidades artísticas por eles propostas (desenho, pintura, colagem, modelagem, construção

tridimensional), entretanto, existiam conteúdos comuns às crianças e os artistas. As técnicas de *paper cut* e de bordado propostas aos alunos por Cizek eram praticadas por artistas e artesãos de sua época. Acresce-se a esta observação que os artistas modernos do começo do século usaram experimentação técnica, nos moldes propostos pelos dois autores aos seus alunos, portanto, o afastamento da arte adulta sempre foi relativo e, assim sendo, neste aspecto o período moderno da arte-educação já tem indícios do contemporâneo.

Lowenfeld foi avesso à técnica, entretanto, aos alunos jovens, caso necessário, mostrava obras de arte para observarem soluções técnicas específicas. Entendemos que agia junto a estes alunos a partir de sua própria experiência de formação enquanto artista moderno.

Quando eu fui para a Universidade de Viena, ao mesmo tempo eu ensinava na escola primária. Meus estudos começaram na Academia de arte de Viena. Então eu mudei da academia de arte, que era muito seca e acadêmica, para aquilo que se chama Kuntgewerbeschule, uma espécie de Bauhaus de Viena. Foi nesta escola mais contemporânea que conheci Cizek. Cizek estava também na Kuntgewerbeschule, onde eu estudei por vários anos até receber meu diploma.¹⁵ (LOWENFELD, apud. BARBOSA, 2001b).

Nesse trecho de uma entrevista autobiográfica de Lowenfeld, traduzida pela Profa. Ana Mae Barbosa, ele afirma que Cizek não conhecia autores da arte-educação anteriores à sua época, o que corrobora a nossa ideia de que foi por intermédio da formação e da arte modernas praticadas por artistas/professores como o autor em pauta que, atuando experimentalmente junto a crianças e jovens, inauguraram a arte-educação modernista.

Meu conhecimento com Cizek não me trouxe o entendimento do significado da arte-educação do passado, porque Cizek também não conhecia nada. Cizek era completamente voltado para seu próprio trabalho. Se você perguntasse a ele: “Quem foi Ricci?”¹⁶ Ele responderia: “Ricci, Ricci? Você faz perguntas idiotas”. Nem eu nem Cizek éramos *scholars*. Você entende o que quero dizer com isso? Isto significa que nosso conhecimento não era

¹⁵ No artigo de Leshnoff, Susan K. *Viktor Lowenfeld: portrait of a young art teacher in Vienna in the 1930s em Studies in Art Education*, Journal of Issues and Research (ISSN0039-3541), Association Reston, VA: National Art Education Association, v. 54, n. 2, Winter 2013, encontramos a seguinte citação da autora: “Lowenfeld was a student at the Kunstwerbeschule in Vienna where Cizek taught children and had visited his classes to observe his pedagogical methods from 1922-1926 (Saunders, 2001, p. 63)” na página 7 do artigo da autora obtido na Questia Trusted Online Research.

¹⁶ Corrado Ricci escreveu *L'arte dei bambini* em 1897. Livro digital. Disponível em: <<https://archive.org/details/lartedeibambini00riccgoog>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

derivado de uma penetração no campo intelectual, mas em uma penetração nas experiências. Eu penso que isto guiou toda minha vida.
(LOWENFELD apud BARBOSA, 2001b)

Lowenfeld autorrepresenta-se apenas como um prático, cuja aprendizagem foi experimental, mesmo que dentro da concepção deweyana de experiência, estava em desacordo com sua formação intelectual. Segundo Michael (1982, ele teve sólida base de formação europeia e conviveu diretamente com intelectuais importantes de sua época, conforme podemos ler em outro trecho de sua entrevista

Entre 1926/28 Sigmund Freud tornou-se muito interessado no meu trabalho com cegos. Ele leu sobre isto em uma publicação numa das mais importantes revistas médicas daquele tempo, onde eu havia escrito um artigo acerca de meu trabalho no Instituto de Cegos. Ele me telefonou e disse que gostaria de ir ver alguns de meus trabalhos. Eu respondi que ficaria muito honrado. Ele veio várias vezes observar o que eu estava fazendo. Naquela ocasião ele revisava seu livro Totem e Tabu. Depois de ler esse livro eu comecei a organizar os meus dados em uma maneira mais científica. Eu já havia observado diferenças nas atitudes dos cegos. Eu comecei a entender que havia uma tipologia. Comecei a ler, eu primeiro descobri e depois comecei a ler sobre psicologia, tipos psicológicos, incluindo Jung, Danzel, Nietzsche, Schiller. Eu estava muito fascinado.
(LOWENFELD apud BARBOSA, 2001b)

Interessante notar que Lowenfeld faz questão de afirmar que leu teorias, depois de as ter descoberto pela própria experiência, pois, para ele, nada pode ser aprendido no âmbito cognitivo sem passar pelas emoções e percepções.

Cizek resumiu os pressupostos de seus cursos para crianças e jovens dizendo que eram frequentados por 40 a 50 alunos de 4 a 14 anos, e que a participação por idade podia ser modificada para cima ou para baixo conforme parecesse benéfico ao aluno. Ele tinha como objetivo educar uma geração com gosto artístico e senso estético, por intermédio de trabalho pessoal. Para alcançar esse objetivo incentivava o desenvolvimento do gosto e do talento que acreditava serem inatos. Os trabalhos dos alunos eram individuais, por vezes, propunha trabalhos coletivos com temas do cotidiano dos alunos, como por exemplo, as festas locais. Viola (1936) afirma que Cizek fazia isto por saber que se a criança não enfrentasse outros desafios se acomodaria e perderia a criatividade. O próprio Cizek afirmou, neste mesmo livro, que se as crianças fizerem sempre o que querem correm o risco de serem influenciadas por imagens externas à sua arte.

As técnicas eram adequadas às possibilidades de ação das crianças, portanto, eram diferentes entre as menores e as maiores. Segundo Cizek, praticadas

sem demandar treino elas ofereciam inspiração física às crianças. Ele não queria superficialidade e falsificações nas faturas. (Cf. CIZEK, 1910).

Cizek discorreu sobre as ferramentas de trabalho com muito conhecimento de seus usos e, no caso dos *paper-cuts*, apresentou pares de tesouras de ponta mais fina e mais larga, penas cortantes, perfuradores e pinças. Todos precisavam ter qualidade, daí serem adquiridos pelos alunos para cumprir as demandas da técnica. (Fig. 33)

Figura 33 Tesouras, perfuradores e pinças (CIZEK, 1910, p. 10)

O autor considera que nos *paper-cuts*, como nas outras artes, na técnica existem três aspectos principais:

1º – a técnica como origem das formas; 2º – a técnica como significado da expressão artística e 3º – a combinação de ambos de acordo com a individualidade do artista. (CIZEK, 1910, p. 9, tradução nossa)

Para Cizek, a técnica era um saber socialmente construído a ser dominado pelo aluno a partir da sua intenção formal e expressiva. Ele estava muito próximo da produção da arte adulta no caso dos papéis cortados, com suporte em uma técnica de origem popular, que foi usada por muitos artistas, a *silhueta*, que serviu também para representar seres e ambientes no lugar da fotografia. Discorreu sobre essa técnica e ilustrou detalhadamente os instrumentos e seus usos nos *paper cuts*, indicando como segurá-los, definindo quais papéis eram adequados e como usar o instrumental no papel. Definiu ainda os melhores adesivos e colas e em quais superfícies seriam usados para firmar os papéis a serem colados. Orientou também

a necessidade de se fazer os *paper-cuts* sem desenho prévio aos cortes, exceto em casos de desenhos mais complexos, onde podiam ser feitas linhas finas de lápis, mas os recortes precisavam ser realizados com liberdade, indicava. Para Cizek é melhor que os alunos se encontrem no manejo das ferramentas do que guiá-los, pois isto só deve ser feito se eles estiverem cometendo graves erros.

Autorizar a experimentação com adequação de instrumentos e técnicas nos parece ser o princípio orientador das aulas de *paper-cuts*, mas Cizek não deixava tudo à escolha da criança em nome de sua expressão, orientava saberes técnicos conquistados nos fazeres dos artistas. Aí reside uma grande diferença entre Cizek e Lowenfeld, que só admitia recorrer às técnicas usadas por artistas junto a adolescentes, quando a continuidade de um trabalho expressivo do jovem dependia de observar outras soluções, nunca para serem imitadas, mas para apoiarem a arte do jovem.

O livreto escrito por Cizek, que acompanha as pranchas impressas dos trabalhos das crianças, é como um “Tratado do *paper-cut* e da colagem” em que o autor quer garantir que o leitor compreenda a necessidade de precisão e rigor técnico em nome da expressão. Isto é coerente com seus depoimentos no livro de Viola (1936) sobre arte infantil, pois lá afirmou que a adequação técnica é importante e não a exatidão formal. Este ponto inscreve uma diferença fundamental em relação à tradição acadêmica presente na arte ensinada na escola tradicional, na qual eram propostas as cópias de modelos e a representação do mundo “tal e qual era visto”, com rigor técnico e pouca liberdade formal.

O aluno modernista de Cizek precisava do domínio técnico, que podia construir pela informação sobre o material recebido do professor e por sua experimentação dentro dos padrões de ensaio e erro. Quanto aos erros, Cizek afirma que só intervinha, como vimos, no caso de erros técnicos graves.

Figura 34 Capa (CIZEK, 1910)

Os resultados surpreendentes das imagens dos trabalhos das crianças que ilustraram o livro de Viola (1936) e das pranchas levaram muitos autores contemporâneos a duvidar da liberdade proclamada por Cizek e do respeito que manifestava pela construção da forma mediante suas leis naturais, para ele, inatas na criança.

Os trabalhos das crianças contêm neles eternas leis da forma. Não temos arte tão direta como a das crianças. Mesmo os antigos egípcios não eram tão fortes. No Egito ninguém estava autorizado a quebrar as leis da arte. Tudo era compulsório. Mas para as crianças a arte vem naturalmente. O caminho de nossa escola intelectualizada é a perda desta arte na adolescência. (CIZEK apud VIOLA, 1936, p. 35-36, tradução nossa)

Na época de Cizek ocorria uma valorização da arte popular livre dos cânones acadêmicos, cuja simplicidade trazia a marca da autenticidade do indivíduo. Os artistas modernos voltaram-se para os povos primitivos, Picasso o fez com a arte africana. A valorização da arte das crianças foi realizada por Klee e Matisse, e a arte oriental, principalmente a gravura japonesa, foi assimilada ativamente por Van Gogh

e pelos artistas impressionistas. Cizek afirma no livro de Viola que não precisamos buscar todas essas formas artísticas, nos basta a arte das crianças que perde seu vigor na adolescência em função do viés intelectual da escola.

Em oposição à escola tradicional, como os arte-educadores modernos, Cizek elogiou uma modalidade de fatura, com orientação técnica, que garantisse à criança expressar aquilo que lhe é próprio, a saber, o domínio do que determina a forma criativa, que entendemos ser, para ele, um sistema universal, atemporal e espontâneo da arte infantil, que pode ser alcançado por quem tenha domínio técnico e seja genuíno e livre, verdadeiro e honesto em sua expressão artística. No exemplo do *paper-cut* do marinheiro (Fig. 32), como vimos, reitera que a representação do espaço não respeita as leis da perspectiva linear ensinada nas escolas, que considera um sistema fechado e padronizado, enquadrador da expressão, que vira o carro chefe do trabalho, ocupa o lugar da “honestidade e da verdade em cada detalhe”.

A Juvenil Art Class não é uma escola, é um centro de trabalho ao qual as crianças vêm por seu próprio desejo e onde elas podem trabalhar exatamente segundo seus talentos e inclinações podem levá-las. Minha tarefa educacional consiste em promover a criatividade da forma, prevenindo a imitação e a cópia. Um desenho ou outro produto qualquer de uma criança é bom, se o trabalho estiver de acordo com a idade da criança e ele todo uniforme com a qualidade de quando se é honesto e verdadeiro em cada detalhe. Os velhos mestres mostraram essa honestidade e uniformidade no mais alto grau, como, por exemplo, Dürer e Rembrandt. Realmente ruim é o trabalho de uma criança que tenta pintar como adulto. (CIZEK apud VIOLA, 1936, p. 34-35, tradução nossa)

Aqui, portanto, temos em Cizek um indício contemporâneo no moderno, quando faz remissão a produções da História da Arte. Nesse trecho o autor estima um paralelismo entre a postura da criança ao fazer arte e a do artista adulto, estabelece uma relação entre arte infantil e arte adulta, portanto, traz uma predição do paradigma da arte-educação contemporânea. O autor reconhece uma invariância, guardadas as diferenças estruturais do pensamento e da ação da criança e do artista. Tal indício de algo que tem qualidade igual e estrutura diferente (invariância funcional), que se mantém – na ação artística – à medida que a criança aprende e se desenvolve, é termo da visão de construção de conhecimento na Epistemologia Genética de Piaget. Hoje se concebe a criação artística da criança e do jovem como forma de conhecimento, pois, para além da livre expressão, nas conquistas do sistema de símbolos artísticos pela criança, aceita-se sua interação

com o trabalho de pares e do meio como forma de promoção da aprendizagem. A invariância funcional em pauta nos modos de criar, também encontramos nos trechos dos autores contemporâneos Wilson; Wilson; Hurwitz (2004) quando dizem, apoiados em Goodman (1995), que artistas e crianças fazem mundos ao criar sua arte, ao invés de espelhá-lo.

Cizek ensinava como usar cada um dos instrumentos e materiais e quais se adequavam a uma ação específica, mas nunca definia a forma da imagem. Mas, como vimos, ele abria exceção a indicações pontuais de temas pelo professor, que tinham o propósito de evitar a perda criativa e desafiar os alunos a saírem de uma zona de conforto. As propostas de mudança de meios, vez por outra, também serviam para o aluno encontrar uma resposta positiva a suas inseguranças. Por exemplo, Cizek sugeria a um aluno que bordasse (Fig. 35) ao invés de desenhar em resposta ao “eu não sei desenhar” para que um bordado, sem desenho prévio, fizesse emergir o desenho sem temor.

Figura 35 Bordado (VIOLA, 1936, p. 53)

A referência a modelos de qualidade artística da História da Arte, como objeto que influencia as crianças (pensamento pós-modernista), foi considerada ruim por Cizek, que preferia a criança que se autoexpressava. Ao comentar influências da arte presente no meio ele afirmou que existem três tipos de crianças: as que não incluem as imagens do meio, as que se afetam por elas mas não perdem seu eixo e as que ficam totalmente dependentes sem expressão própria. Isto denota que Cizek, que era artista, tinha discernimento a partir da arte na avaliação do trabalho dos alunos, como foi descrito por Francesca Wilson, que registrou e comentou uma palestra do nosso autor.

Ele disse que existem três tipos de crianças. Primeiramente, aquelas que crescem a partir das próprias raízes e não são afetadas pela influência de fora; em segundo lugar, as que são afetadas pelas influências externas, mas têm força suficiente para manter sua individualidade; as terceiras as quais têm a inspiração inteiramente de fora, em consequência perdem completamente sua personalidade. (WILSON, 1921, p. 6, tradução nossa)

Era objetivo de Cizek que os alunos enfrentassem os desafios da execução, pois estes, dizia, se enfrentados quando a criança estava mobilizada por sua intenção artística, garantiam à sua formação aspectos importantes como o desenvolvimento da energia e da força de caráter, valores que considerava relevantes, além do desenvolvimento artístico e do gosto estético.

O objetivo principal desse método é reconhecer os momentos únicos quando a criança está inspirada e utilizá-los para o desenvolvimento de suas capacidades e dons naturais. Tão logo o interesse de uma criança desperte para uma coisa, ela está pronta para enfrentar as maiores dificuldades na execução de um trabalho. Superar tais dificuldades é o melhor treino para o desenvolvimento da energia e da força de caráter. (CIZEK, 1910, p. 11, tradução nossa).

Os propósitos educacionais associados à formação de valores e atitudes também compõem os currículos contemporâneos, quando tratam das questões sociais da atualidade, da equidade e da participação social. Em relação ao aprender a enfrentar os obstáculos inerentes à aprendizagem, como afirmou Cizek, ou seja, superar dificuldades, hoje falamos do mesmo quando concebemos a aprendizagem significativa e a resolução de problemas pelo aluno. A ideia sobre superação de si nas aprendizagens presente em Cizek também está nas afirmações de Isabel Solé (1997), autora construtivista contemporânea, que nos diz que quando se aprende também é importante para o aluno perceber que é capaz de aprendizagem, e que, para tanto, lhe são exigidos contribuição e esforço.

A percepção de que se pode aprender atua como um requisito imprescindível para atribuir sentido a uma tarefa de aprendizagem.

[...]

Realmente imprescindível é que quem deve aprender entenda que, com sua contribuição e esforço, e com a ajuda necessária, poderá superar o desafio proposto. (SOLÉ, 1997, p. 51-52)

Ser capaz de aprender, considerando as bases teóricas piagetianas usadas em sala de aula no construtivismo, envolve verificar que o aluno cria para

compreender, constrói conhecimento novo para si e progressivamente para o mundo. Assim sendo, compreender é criar, e o aprender exige uma relação criativa do alunos tanto em artes como nas demais áreas do conhecimento.

O legado científico piagetiano é uma teoria construtivista do conhecimento. Mas, além de uma teoria, há também um legado intelectual e humanista, implícito em sua obra, que chegou com muita clareza e com muita proximidade àqueles que tiveram a sorte de compartilhar com ele jornadas de trabalho (entre os quais eu me incluo). É um legado que encerra uma mensagem que considero com a frase de Einstein: “O mais maravilhoso do mundo e também o mais assombroso é que o mundo seja compreensível”. O “mistério da compreensibilidade do mundo”- como costumava chamá-lo – permaneceu sem solução para Einstein. A mensagem de Piaget é que a chave para revelar este mistério é a criatividade: o mundo é compreensível somente na medida em que a mente cria os instrumentos para interpretá-lo. “Criar para compreender”: essa é a sua mensagem e o *leit-motif* de sua obra. O tema possui duas facetas. Piaget nos fez descobrir a enorme criatividade que a criança possui desde a primeira idade. mas juntamente com isto destruiu as bases de toda concepção do ensino como um processo mecânico e dogmático. Por isso, a prática pedagógica que emerge do Construtivismo não é reduzível a nenhum receituário pueril sobre as idades nas quais podem ser ensinadas tais ou quais coisas. (GARCÍA, 1997, p. 54)

Quando Cizek (2010) explica as pranchas dos *paper-cuts* em seu texto as agrupa por seus modos de execução e as divide em dois grupos: as feitas de modo independente, e aquelas cujas formas foram determinadas pelo material e pela técnica. Além desta classificação para que o leitor possa compreender seu método, classifica, dentro destes dois grupos, seis tipos diferentes de como as crianças seguem sua individualidade ao trabalhar, que enumera de A a F:

- A. *Inspired creation*. Pls. 1,2,5,7,8,9,11,12.
 - B. *Rhythmic training*. Pls. 3,4,6,10.
 - C. *Decorative work*. Pls. 13,14,15,16,7,18.
 - D. *Work of the pupil's own free choice*. Pls. 19, 20, 21.
 - E. *Complete work of one individual*. Pls. 22, 23, 24.
 - F. *Work in the style dictated by the materials and the tools*. Pls. 8-26.
- (CIZEK, 1910, p. 11)

E podemos nos perguntar: como Onfim (Fig. 5), nosso menino da Rússia Medieval, sabia que podia desenhar e escrever em folha de bétula? Para a arte-educação pós-modernista, aprende-se sobre desenho ou escrita observando tais faturas, ou seus resultados, nas práticas sociais daqueles que desenhavam ou escrevem, levantando hipóteses sobre os sistemas da arte ou da escrita aos quais se tem acesso. Em relação à escrita, assim nos ensinaram Ferreiro e Teberosky (1986) quando investigaram as aprendizagens da língua escrita pela criança. Do

mesmo modo, essas interações ocorrem na aprendizagem do desenho, como pesquisaram e nos deram a conhecer Wilson; Wilson; Hurwitz no livro publicado em 1987 *Teaching drawing from art*, traduzido para o espanhol em 2004 como *La enseñanza del dibujo a partir del arte*.

Heloisa. C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari nos apontam “componentes que se articulam no processo artístico” na contemporaneidade, compreendemos esta formulação das autoras como uma tentativa de ordenar o que aqui nomeamos de “sistema da arte”, que assim nos apresentam:

OS AUTORES/ARTISTAS

São pessoas situadas em um contexto sociocultural; são criadores (profissionais ou não) de produtos ou obras artísticas a partir da história e seus modos e patamares de sensibilidade e entendimento da arte.

OS PRODUTOS ARTÍSTICOS/OBRAS DE ARTE

São trabalhos resultantes de um fazer e pensar “teórico-emotivo-representacional” do mundo da natureza e da cultura e que sintetizam modos e conhecimentos artísticos e estéticos de seus autores; têm uma história e situam-se em um contexto sociocultural.

A COMUNICAÇÃO/DIVULGAÇÃO

São diferentes práticas (profissionais ou não) de apresentar, de expor, de veicular e de intermediar as obras artísticas, as concepções estéticas e a arte entre as pessoas na sociedade ao longo da história cultural

O PÚBLICO/OUVINTES/ESPECTADORES

São pessoas também situadas em um tempo-espço sociocultural no qual constroem a história de suas relações com as produções artísticas e com seus autores (ou artistas) em diferentes modos e patamares de sensibilidade e entendimento da arte. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 24)

Evidentemente que as concepções de artista, público, meios de produção, difusão, comercialização e acesso influenciam o sistema da arte e regulam as relações entre arte e sociedade. Isto interfere nos modos como, em cada época e lugar, a criança e o jovem assimilam a arte de outros (adultos e crianças) e seu sistema nas próprias ações (fazer e compreender) artísticas. Na época de Cizek, por exemplo, era inimaginável uma criança de 3 anos com domínio de desenho em telas virtuais como hoje verificamos, do mesmo modo que atualmente é mais raro uma criança de 6 anos desenhar em folhas de árvore, como o fez Onfim na Rússia Medieval, dada a facilidade de acesso a outros meios e suportes validados para o desenho.

A arte infantil, a dos povos primitivos e a arte oriental foram, entre outros modelos, formas que encantaram os artistas modernos, que nelas identificaram liberdade em relação à rigidez da linguagem da arte acadêmica. Com acesso a fontes internas (endógenas) e naturais, sem governo de padrões externos

(exógenos), a arte da criança e dos povos primitivos continha, acreditavam os arte-educadores modernistas, uma autenticidade que formaria o indivíduo não submisso, sensível ao entorno, às necessidades do outro e plenamente desenvolvido em seu potencial criador.

Este paradigma afetou a arte-educação modernista na qual se postulou – apesar de outros indícios por nós apontados que extrapolam a proposição moderna –, uma estética¹⁷ da infância separada da adulta, distante das obras de arte para preservar o cerne do que se conceituou como arte espontânea. Nisso está assentado o trabalho de Lowenfeld, ao visitá-lo vamos considerar suas concepções sobre a arte das crianças e dos adolescentes, o estudaremos nos paradigmas da didática modernista para buscar, também em seu pensamento e prática, os embriões da arte-educação pós-moderna.

2.2 Viktor Lowenfeld (1903-1960)

Lowenfeld fez para o desenho das crianças o que Piaget fez para o pensamento delas. (*The Harvard Educational Review*, apud MICHAEL, 1984, p. xv, tradução nossa)

Neste capítulo vamos tratar de um dos mais influentes pensadores da arte-educação modernista do século XX, Viktor Lowenfeld, considerado teórico, filósofo, pesquisador e prático na área. Aqui situaremos sua formação verificando as influências e o contexto de desenvolvimento de suas teorias e seu legado à arte-educação. Suas ideias foram muito difundidas e praticadas em diversos países e, no Brasil, introduzidas nas últimas décadas dos anos 1960.

2.2.1 Lowenfeld: contexto de formação

John Michael e Jerry W. Morris, da Miami University, em artigo que tem por título “*European influences on the theory and philosophy of Viktor Lowenfeld*”, publicado no jornal *Studies in Art Education* da National Art Education Association

¹⁷ Nelson Goodman (1976, p. 256), ao escrever sobre experiência estética, assim a aborda: “Envolve a discriminação delicada e discernimento de relações subtis, a identificação de sistemas de símbolos e de caracteres nestes sistemas e o que estes caracteres denotam e exemplificam, interpretar obras e reorganizar o mundo em termos das obras e as obras em termos do mundo. Grande parte das nossas experiências e muitas das nossas competências são chamadas a intervir e podem ver-se transformadas pelo encontro. A “atitude estética” é agitada, inquisitiva, experimentadora – é menos atitude do que ação: criação e recriação.”

(NAEA) em 1984, afirmaram, apoiados nas palestras de Lowenfeld na Pennsylvania State University de 1957, que ele teve suas ideias fundamentadas em um legado europeu de pensamento educacional, de teóricos da arte, antropólogos, psicólogos e arte-educadores que o precederam ou foram seus contemporâneos

Enquanto a maioria dos arte-educadores estão familiarizados com a teoria e a filosofia da arte-educação de Viktor Lowenfeld, eles podem não estar cientes de que os fundamentos de suas ideias vieram de uma rica herança europeia de pensamento educacional, pesquisa e prática.

[...]

A principal fonte para este artigo são as anotações de aulas tomadas nas palestras de Lowenfeld sobre a história da arte-educação na Universidade do Estado da Pensilvânia, em 1957. Seu principal foco foi Friederich Fröebel, James Sully, Franz Cizek, Siegfried Livinstein, Max Verworn, Walter Krötzsch, George Luquet e Karl Bühler. (MICHAEL, MORRIS, 1984, p. 103, tradução nossa)

Lowenfeld chegou nos Estados Unidos em 1938 fugindo com sua família pela Inglaterra da invasão nazista na Áustria. Antes disso conviveu diretamente com pensadores importantes, fato que, segundo Michael (1982), levou-o a uma profunda compreensão das coisas, que pode ser verificada em suas palestras. Entre as pessoas ilustres com quem Lowenfeld teve contato, as citadas por Michael são:

Gustav Minikin (reformador e educador), Siegfried Bernfeld (educador e psicólogo), Martin Buber (filósofo religioso), Karl Kraus (poeta), Rabindrinath Tagore (filósofo e educador), Eugene Steimberg (escultor), Oskar Kokoschka (pintor), Karl Liebknecht (pensador social), Franz Cizek (professor), Ludwig Munz (historiador da arte), Sigmund Freud (psicanalista), Herbert Read (filósofo e especialista em estética), and Karl Buhler (psiquiatra). (MICHAEL, 1982, p. xviii, tradução nossa)

Um artista e arte-educador do convívio de Lowenfeld que influenciou seu trabalho foi Franz Cizek, tratado anteriormente em nosso texto. Em uma de suas palestras de 1958 na Pennsylvania State University, Lowenfeld referiu-se a ele e leu palavras literais ditas pelo colega nas aulas junto a crianças e jovens na sua Juvenil Art Class em Viena, assim citada por Viola (1936).

Essa palestra de Lowenfeld foi a centelha inspiradora para que uma de suas alunas, Mrs. Ellen D. Abell (MICHAEL, 1982, p. xvi), tivesse a ideia de gravar as demais palestras do mestre, mediante licença por ele concedida e, assim, hoje podemos ter acesso a elas, gravadas dois anos antes de sua morte, portanto, em 1958. Muitas falas iniciavam-se com perguntas dos alunos sobre as quais nosso

autor, ao responder, aprofundava-se nos temas em questão. Este procedimento não foi o único, entretanto revela coerência com sua proposta de trabalhar com os interesses que mobilizam as experiências dos alunos. Portanto, sua didática de formação de professores na universidade era coerente com o que propunha às crianças.

A palestra na qual Lowenfeld nos fala sobre Cizek foi a inspiradora das gravações mas não foi transcrita, como está dito no texto introdutório do editor, John A. Michael, do livro *The Lowenfeld lectures* (1982), que foi estruturado a partir das transcrições das palestras. Dessa introdução de Michael destacamos um parágrafo:

Viktor Lowenfeld foi um dos primeiros, senão o primeiro, a ministrar um curso que envolvia o desenvolvimento europeu e americano da arte-educação. Em uma famosa palestra – aquela que inspirou Ellen Abell a gravar suas demais palestras – ele imitou Franz Cizek, na maneira como ele ensinou na sua “Juvenile Art Classes”. Esta palestra é, principalmente, de interesse histórico, não está nesse livro. Dr. Lowenfeld trabalhou com Cizek e estava acostumado com sua teoria, metodologia e personalidade. Na sua palestra Dr. Lowenfeld reconheceu que a descoberta da arte da criança teve sua “culminância no trabalho de Cizek”, mas lamentou a ênfase dada por ele aos aspectos puramente estéticos e visuais. Essa ênfase, disse o Dr. Lowenfeld, “vai contra nossa filosofia, e eu acredito que vai igualmente contra as necessidades de nosso tempo”. O objetivo da arte-educação, nas palavras de Lowenfeld, é “não a arte em si mesma, o produto estético ou a experiência estética, mas preferencialmente a criança que cresce mais criativa e sensível e aplica sua experiência com arte seja em qual for a situação de vida à qual seja aplicável.” (MICHAEL, 1982, p. xix, tradução nossa)

As críticas de Lowenfeld a Cizek não diminuem sua admiração por aquele que firmou o reconhecimento da arte infantil e teve a coragem de dar suporte à própria escola com seu trabalho voluntário, numa iniciativa sem precedentes e com falta de validação do governo por 17 anos. As orientações e a visão de arte da infância que diferenciam as ideias de Lowenfeld e Cizek poderão ser melhor compreendidas na nossa análise e reflexão sobre o trabalho de ambos.

Lowenfeld, 38 anos mais jovem do que Cizek, refere-se a ele em entrevista ¹⁸, afirmando que o colega se graduou na Kuntsgewerbeschule (1925), Escola de Artes e Ofícios, e reiterou ser esta uma “espécie de Bauhaus” de Viena, nela Cizek deu

¹⁸ A entrevista autobiográfica de Lowenfeld é citada na bibliografia do texto de Michael e Morris (1984) e foi traduzida para língua portuguesa e divulgada na internet pela Profa. Ana Mae Barbosa. Em sua abertura, Barbosa afirma que a entrevista foi feita em 1958, por alunos de pós-graduação da *Penn State University*, onde Lowenfeld ensinou e dirigiu o Departamento de Arte Educação durante 14 anos. Essa tradução está disponível em <http://www.prof2000.pt/users/marca/lowenfeld.htm> e a fita original, segundo Barbosa, está nos arquivos de arte-educação da Universidade de Miami em Oxford, Ohio (USA).

aulas para crianças, às quais Lowenfeld acompanhou de 1922 a 1926 (LESHNOFF, 2013). O autor estudou ainda na Academia de Arte de Viena (1926) e na Universidade de Viena (1928), onde se formou professor. Tanto Lowenfeld como Cizek foram professores das escolas da rede pública de ensino de Viena. Na Escola de Artes e Ofícios acima citada, deu aulas durante muito tempo, Johannes Itten (1888-1967), que também foi fortemente influenciado pelas ideias pedagógicas similares às de Cizek, que pairavam no ambiente vienense. A seguir, Itten foi convidado para ser professor da Bauhaus de Weimar, onde desenvolveu um trabalho moderno e de vanguarda na formação de artistas.

Adolf Loos (1870-1933) escreveu em 1919 o livro *Richtlinien für ein Kunststudium* (Diretrizes para um ofício da Arte)¹⁹, citado por Wick (1989, p. 126), que assim comentou:

Interessante é o fato de nessas Diretrizes aparecer o nome de Itten, o mesmo não acontecendo com o de Franz Cizek (1856-1946). Naquela época Cizek já tinha se tornado muito conhecido por seu curso de “arte jovem” introduzido em Viena em 1897 como escola privada e, em 1904, integrado à Escola de Artes e Ofícios. (WICK, 1989, p. 126)

Na sequência, recorre a trechos do livro de Viola (1936) e escreve:

“Nada ensinar, nada aprender! Deixar crescer das próprias raízes!” ou “Desescolarização da Escola”: estas eram, entre outras, as máximas pedagógicas, com as quais Cizek causou sensação e obteve reconhecimento em 1908 em Londres, em 1912 no Congresso de Educação artística de Dresden, em 1914 em Colônia e, mais tarde, também em outros lugares. (Idem)

Mas, por fim, o próprio Wick (1989, p. 127) escreve que Itten afirmou expressamente que nunca teve um contato mais próximo com Cizek, que dava aulas de “Teoria ornamental das formas” na Escola de Arte e Ofícios de Viena para alunos mais velhos, cujos resultados se aproximavam dos obtidos por Itten. Wick arremata afirmando que é demasiado ousado concluir pela semelhança formal entre trabalhos de ambos, ou que um deles, tivesse uma relação de dependência do trabalho do outro, e supõe, o que é mais provável, que ambos compartilharam dos princípios pedagógicos reformistas da época.

¹⁹ Assim citado nas notas de Wick (p.126,165) Adolf Loos, “Richtlinien für ein Kunststudium”. *In der Friehe* 62 (1919).

Os professores da Bauhaus, nos seus bons anos, antes de terem que se dobrar às demandas de mercado imposta por apoiadores, primavam pela tendência moderna nas orientações didáticas do ensino da arte, em contraposição àquelas em curso nas academias. Não poderemos nos estender nesta análise sociopolítica, tendo em vista o foco de nossa investigação, mas os aspectos da didática moderna do modelo Bauhaus servirão de tema à leitura que realizamos da arte-educação modernista.

No livro de Wick (1989) sobre a Bauhaus, encontramos o discurso didático moderno que se revela na afirmação de Itten.

“Em 1908, quando dei minha primeira aula como professor primário num povoado de Berna, procurei tudo o que pudesse perturbar a ingênua desenvoltura das crianças. Reconheci quase que instintivamente que toda crítica e toda correção tem um efeito ofensivo e destruidor sobre a autoconfiança, e que o estímulo e o reconhecimento do trabalho realizado favorecem o desenvolvimento das forças”. (ITTEN, apud WICK, 1989, p. 123)

Conforme Wick, Itten discutia os erros exaustivamente com seus alunos adultos, mas não os riscava nos desenhos. Para Itten o corpo precisava despertar primeiro antes dos atos de criação, portanto, propunha exercícios corporais que antecederiam suas aulas. O professor acreditava que o corpo, ao sentir e experimentar, libertava-se de movimentos caóticos e podiam emergir os exercícios de harmonização.

Itten também acreditava que a percepção se dava pela relação entre opostos e propunha o trabalho com muitos contrastes: suave/áspero; leve/pesado; alto/baixo; frouxo/compacto; etc. Para ele o estudo da natureza era basicamente o estudo de algo concreto, de modo que a linha e o traço pudessem ser sentidos como coisas concretas pelos alunos.

Segundo Wick (1989), a reforma liberal da pedagogia de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852) e Montessori (1870- 1952) e de outros foi a base da pedagogia da Bauhaus da qual Itten foi um dos principais protagonistas. Em trecho de texto do próprio Itten lemos o que ele pensa sobre “o verdadeiro professor” quando o compara a um jardineiro:

...ele prepara a terra e semeia. A semente germina de forma invisível no escuro seio da terra; no tempo certo, ela começa a crescer até que surge como jovem planta... da terra e de seu meio atmosférico ela colhe para si

tudo que precisa. Sua essência desenvolve-se por si mesma para dar flores e frutos... O jardineiro inteligente avalia com todo cuidado sua esmerada ajuda. Ele sabe que sua ajuda é pequena, a força e o poder da natureza, ao contrário, são gigantescos. (ITTEN apud WICK, 1989, p. 154)

Se esse naturalismo pedagógico lembra Rousseau para Wick, nós nele identificamos também as propostas de Lowenfeld, não como *laissez-faire*, assim como não o era para Itten, mas como premissa moderna avessa à academia e ao intelectualismo. Favorável ao lúdico, distante das práticas que engessavam o aluno em ações sem a marca de sua individualidade, envolvendo-o com tarefas mecânicas, ditadas por adultos que determinavam o *script* da infância, sem a participação dos que eram os verdadeiros protagonistas. Esse poder exercido sobre as crianças de fora para dentro, de cima para baixo, aceito pela sociedade do período, deu lugar a uma educação centrada na criança que, por sua vez, ganhou espaço próprio no processo de suas experiências genuínas de criação artística.

2.2.2 Viktor Lowenfeld: pares modernos

Os Estados Unidos da América do Norte acolheram a experiência trazida de Viena por Lowenfeld. É importante contextualizar a dinâmica da escola tradicional para a progressista do país para que possamos entender como essa assimilação pôde ocorrer.

No início do século XX, pouco antes da experiência de Cizek em Viena, nos EUA, entre 1860 e 1915, também ocorreram mudanças no ensino de arte. Que antes era orientado ao desenho técnico e voltado ao preparo para a indústria. Surgiram novas perspectivas que levaram a novas proposições que envolviam o desenvolvimento do gosto e as experiências com o belo na arte. O currículo de arte deixou de ensinar o desenho em etapas, em degraus que se sucediam em complexidade, para ampliar o ensino do artesanato e também da pintura e da escultura. Já a apreciação de obras de arte consagradas visavam à formação moral para influenciar os ideais das crianças com valores como o patriotismo, a simpatia, a coragem, a piedade e a beleza, pois se acreditava que artistas de diversos tempos deram isso ao mundo. Essas informações foram narradas e ilustradas no livro *Educating artistic vision*, de Eisner (1972).

Nesse livro, Eisner afirma que, apenas nos anos 1920, as ideias de John Dewey, vão impactar o ensino nos paradigmas da escola renovada, com a educação

centrada no aluno. Mesmo assim, as primeiras experiências se deram nas escolas particulares e só alcançaram as públicas nos anos 1930. Antes disso, existiram projetos usando materiais como argila, madeira e couro para produzir objetos utilitários, com princípios de harmonia, repetição e balanceamento.

Para Eisner a escola progressista, renovada, enunciava o desenvolvimento natural e o professor não precisava ensinar arte, mas desbloquear a criatividade e prover os meios de expressão e um ambiente favorável. Neste texto de Eisner seguem-se a estas afirmativas exemplos de desenhos de alunos da Escola de Franz Cizek, retirados do livro de Viola (1936) como ilustrações de trabalhos de crianças na orientação moderna.

Compreendemos que as ideias modernistas de Lowenfeld sobre a arte infantil a circunscreve como uma fatura autoral, autotélica, conduta da função simbólica, nos mesmos termos de PIAGET; INHELDER (1994), que conceituaram tal função definindo suas cinco condutas: imitação diferida, desenho, jogo, evocação verbal e imagem mental. A atribuição de valor ao desenvolvimento espontâneo da arte infantil foi recorrente no pensamento do começo do século XX, com origem no XIX, quando foi possível ver com novas lentes a criança e suas criações.

A arte infantil assim concebida ganhou espaço na educação com suporte em diferentes áreas, a saber: Antropologia, Arte, Arte-Educação, Educação, Epistemologia, Filosofia, Psicanálise e Psicologia. Foi nesse momento, em que as características da arte infantil foram tomadas como universais e específicas da infância, que alguns pesquisadores desconstruíram abordagens comparativas anteriores, que relacionavam a ontogênese e a filogênese.

De qualquer forma, as teorias que deram suporte a estas reflexões associavam à arte das crianças identidade com a dos povos primitivos e pré-históricos, observando relações entre a ontogênese e a filogênese.

Frequentemente compararam-se os desenhos das crianças com os desenhos de selvagens e homens pré-históricos. O grande historiador alemão Karl Lamprecht, preocupado com a classificação das civilizações e dominado pela lei que enuncia a repetição da filogenia na ontogenia, teve a audaz ideia de recorrer aos desenhos das crianças para completar seus estudos históricos.

A beleza do sistema imaginado por Karl Lamprecht²⁰ me encantou e me preocupei em colaborar nas pesquisas iniciadas na Bélgica por este sábio professor. Fui levado a estudar comparativamente o desenho de crianças e de selvagens e homens pré-históricos, e comprovei que as grandes

²⁰ Assim citado na bibliografia de Rouma (1947): Lamprecht, Karl – 1906. *Les dessins d'enfants comme source historique*. *Bull de l'Acad. Roy de Belgique*, n. 9-10, p. 457-469.

semelhanças assinaladas entre os dois grupos de produções iconográficas eram mais aparentes que reais. (ROUMA, 1947, p. 11, tradução nossa). (Fig. 36, 2. ed. francesa, 1913)

Figura 36 Capa (ROUMA, 1913)

George Rouma (1881-1976), pensador belga, colaborador de Decroly²¹, foi autor destacado do desenho infantil, o qual estudou desde o começo do século XX, e verificou nele uma natureza própria.

Sabemos que cada termo como pensamento, sensibilidade e procedimentos da criança que se evidenciam na construção de sua arte, seguindo os pressupostos de Epistemologia Genética de Piaget, são aspectos estruturalmente diferentes dos mesmos termos presentes na arte de um artista maduro. Veremos a seguir dois trabalhos do artista Paul Klee, um de sua infância (Fig. 37) e outro da fase adulta (Fig. 38) para tematizar o que acabamos de afirmar.

Para ilustrar nosso ponto de vista sobre a relação entre a arte de adultos e crianças, em acordo com a teoria piagetiana, consideramos a existência de uma invariância funcional, que ocorre no aprender a fazer arte, que põe à prova as

²¹ Assim citado por ROUMA (1947):

“Decroly, O. -1906. Psychologie du dessin. Ecole Nationale (Bruxelles), 15 junio 1906.

_____. - 1912. La Psychologie du dessin. D'veloppement de l'aptitude graphique. (Journal de Neurologie, 20 de novembre y 5 de decembre de 1912).”

coordenações do sujeito (procedimentos, ideias, imaginação simbólica) com as do objeto (meios, suportes e instrumentais em suas especificidades técnicas) nas múltiplas ações de descoberta e resolução de problemas envolvidos nos atos artísticos, pensados como experiências de conhecimento de si e do mundo, portanto, fazer arte é qualitativamente igual e estruturalmente diferente para crianças e adultos. Quanto aos aspectos qualitativos podemos ler o texto que se segue:

Tanto a história de Darwin, como qualquer processo formativo de ideias nas crianças, indicam que ambos perguntam à natureza e a outros, procuram respostas, seguem caminhos inesperados, descobrem. Em outros termos, os caminhos de criação não são patrimônio dos níveis superiores do desenvolvimento, mas sim de qualquer idade cognoscitiva; são complexos, têm ritmos individuais e são condicionados por uma variedade de fatores. (CASTORINA, 1998, p. 51)

Figura 37 Klee, "Cavalo e carruagem", 1883-1885
Lápis sobre papel sobre cartão
(10,6 x 14,7cm)
Centro Paul Klee, Berna
6 anos de idade
Koudielka (1961), p. 106

Figura 38 Klee, "Carruagem de viagem", 1923
Lápis sobre papel sobre cartão
(12 / 13 x 15,3 / 16,8 cm)
Centro Paul Klee, Berna
44 anos de idade
Koudielka (1961), p. 139

Em curadoria de exposição que continha obras de Klee, comparando os dois desenhos acima, que traziam o mesmo tema, um desenho de sua infância e outro do artista já adulto, o crítico de arte Koudielka (1961) desconstruiu a tese de infantilismo no desenho do artista que, segundo ele, foi descrita por Arnheim (1971). Koudielka nega essa tese afirmando que há em Klee, artista maduro, uma intenção deliberada de retorno aos temas infantis, entretanto a fatura é de adulto.

Arnheim, do nosso ponto de vista, como podemos ler a seguir em seus comentários sobre a obra de Klee, não interpretou como infantis os trabalhos do artista (Fig. 39).

Sem dúvida, em sua maioria estas obras de arte estavam muito longe de ser simples; antes do que o reflexo de uma visão ingênua de um mundo estável, tratava-se de refúgio à destatante complexidade do artista frente a si mesmo e ainda em si mesmo.

Alguns artistas obtiveram a simplicidade mediante retiro no monastério da abstração. Na obra de outros o que estava subjacente ao objeto parecia bastante simples, e a estrutura pictórica que empregavam tampouco era demasiado intrincada, mas, ao invés de apoiar-se reciprocamente, as estruturas do objeto e da forma, paradoxalmente se contradiziam entre si. (ARNHEIM, 1971, p. 96, tradução nossa)

Figura 39 Klee, *Hermano y hermana*, 1930
Coleção Roland Penrose (ARNHEIM, 1986, p. 96)

Hoje é comum se acreditar que a criança tem facilidade para ler obras como as de Klee, Miró, Matisse, Kandinsky e Tarsila do Amaral por elas serem próximas da arte infantil. Com base no pensamento de Abigail Housen (2011), pesquisadora americana e autora contemporânea construtivista, que trata do desenvolvimento da compreensão estética, pensamos que essa crença não corresponde às competências de fruição da criança, que também pode ler obras renascentistas, pois o faz a partir de sua competência leitora de imagens; de seus conhecimentos prévios; de sua estrutura operatória e das oportunidades que tem para fruir arte dentro e fora da escola.

Lowenfeld (1961), com sua abordagem de arte-educação modernista, nos deu pistas sobre o ensino de arte da escola contemporânea, as duas escolas têm como ponto de identidade uma criança ativa. Na escola contemporânea, além do saber “fazer arte” de modo autoral, as crianças e jovens podem “fazer saber sobre arte”, ou seja, são capazes de criar fazendo e refletindo na área.

O aluno contemporâneo reconhece a existência da arte no mundo do qual participa e no qual ele também, de certa forma, alinha-se ao artista, porque cria sem exclusão do trabalho dos artistas, não os mimetiza, mas os conhece para deles aprender e expandir as possibilidades de fatura e compreensão.

A razão moderna para que a arte da infância fosse separada da arte adulta advogava que apenas assim a produção artística infantil ganharia vida própria. Esse movimento libertou a criança da submissão aos padrões da arte adulta como modelo a ser alcançado desde a infância. Eisner (1972), como sublinhamos, afirmou que, na escola tradicional americana, a arte adulta servia como parâmetro à execução dos alunos e, quanto à apreciação, sua inclusão era orientada à formação moral.

As criações artísticas infantis de qualquer época são influenciadas pela arte. Do mesmo modo, a educação vigente e a concepção de criança interferem na forma como a arte da criança é trabalhada nas escolas. Hoje reconhecemos na arte de crianças e jovens a presença de visualidades do entorno próximo e distante. Deste último por meio da ampliação do acesso a imagens via internet e diferentes mídias; a arte infantil também sofre influência das tecnologias disponíveis na contemporaneidade.

Levantando autores modernistas americanos e europeus cabe destacar, entre outros, aqueles cujas ideias nos formaram para a prática em sala de aula e na formação de professores de arte, são eles: Rhoda Kellogg (1969); Florence de Mèridieu (1979); Arno Stern (1961, 1962, 1965); G. H. Luquet (1969) e Thomas Munro (1956). Nossa maior identificação foi com Viktor Lowenfeld (1961).

Luquet (1969), que escreveu *Los dibujos de un niño* em 1914 e *El dibujo infantil* em 1927, foi o ponto de partida para a reflexão de vários pensadores da arte da criança, porque definiu fases do desenho infantil na criação espontânea. Lowenfeld e Piaget também leram Luquet e o trazem em suas bibliografias.

No Brasil, Luquet foi citado e criticado por Mario de Andrade a respeito de suas ideias sobre a passagem entre duas fases do desenho infantil, nomeadas pelo autor como realismo intelectual e realismo visual. Discordou também do autor sobre

a reprodução da ontogênese na filogênese (cf. FARIA, 1999,). Entre os estudiosos brasileiros do desenho infantil, para apontar alguns entre outros, Luquet foi citado por Sylvio Rabello (1935) e consta, inclusive, da epígrafe de seu livro, *Psicologia do desenho infantil*. Divo Marino (1955) também trabalha e cita as concepções de Luquet, além de reconhecer o pioneirismo de Cizek.

Entre os autores estrangeiros que citam Luquet, destacamos dois que foram significativos para a arte-educação, Georges Rouma (1947) e Helga Eng (1931). Luquet é referência no livro *Tratado de psicologia experimental* de Piaget e Fraisse (1969), no capítulo “O desenho” (p. 188-224), no qual os pesquisadores analisam, a partir das fases do desenho por ele descritas, as relações entre a construção do espaço pela criança e a expressão desse saber contruído nos desenhos. Retornaremos a Rhoda Kellogg, Florence de Mèridieu e Georges Luquet ao tratarmos dos arte-educadores pós-modernistas

Em relação aos textos do arte-educador moderno Arno Stern (1961, 1962, 1965), realizaremos análise e reflexão específicas, dada sua influência no trabalho de Mèridieu e a difusão e leitura de seus livros no Brasil, na época em que Lowenfeld foi lido. Os textos de ambos foram publicados em espanhol pela editora argentina Kapelusz. Valorizamos Stern por sua concepção da arte das crianças e jovens, sem estagnação e como linguagem plástica de natureza simbólica e expressiva mas também, por vezes, anedótica, aproximando-se da escrita. Stern, como Lowenfeld, é um autor que traz muitos indícios da pós-modernidade, isso os torna diferenciados. Stern criou um método nos anos 1940, Closlieu, do francês *clos* (fechado, isolado) e *lieu* (lugar), difundido em vários países da Europa, da Ásia, da América do Norte e no Brasil. Closlieu era o nome dado a um ateliê frequentado por crianças e jovens no qual ele, o professor, criava um ambiente separado do cotidiano, próprio ao desenvolvimento da criação em pintura e desenho. Stern tem duas obras citadas por Lowenfeld (1961, p. 570, 574) em sua bibliografia.²²

Nos anos finais da década de 1980, outros autores, a serem abordados neste trabalho, já situados nas concepções da arte-educação contemporânea, influenciaram o ensino de arte e do desenho nas escolas brasileiras.

²² STERN, A.; DUQUET, P. *Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961; e STERN, A. *Aspectos y técnicas de la pintura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

2.2.3 Arno Stern

Além disso, na década de 1940, depois de ser perseguido pelos nazistas durante a II Guerra Mundial, Arno Stern²³ fugiu da Alemanha com seus pais, detidos por dois anos em um campo de refugiados na Suíça, para se radicar, mais tarde, com a idade de 18 anos, na França. Pouco tempo depois, pediram-lhe para se encarregar de um grupo de meninas e meninos órfãos de guerra em um centro de cuidados.

Sem nenhum conhecimento prévio para realizar esta tarefa, mas com grande empatia e capacidade de escuta em relação às crianças, Stern descobriu a atração que provoca nas crianças uma caixa de tinta. Assim surgiu o primeiro de seus “ateliês”, dando origem a uma longa atividade como pesquisador que o levou a desenvolver a tese da existência de um código universal, uma memória orgânica (formulação), constituída por figuras arcaicas, primárias e essenciais. (IVALDI, 2014, p. 13, tradução nossa)

O trabalho de Stern merece nossa atenção, ele acredita que o professor de arte precisa dominar a técnica educativa e conhecer os mecanismos criadores dos alunos. Para o autor a arte infantil é uma linguagem por meio da qual, ao mesmo tempo, a criança figura e simboliza. Nesse simbolismo ocorre uma formulação que provém do campo do inconsciente, que torna possível uma comunicação simbólica.

De seus impulsos reprimidos, a criança faz nascer formas portadoras de um conteúdo sentimental ou carregadas de uma tensão emotiva. Esta formulação plástica é às vezes sua única liberação, expressão não fundamentada em um extrato do indivíduo, que, por não poder ser formulada em uma linguagem comunicável, se materializa em elementos simbólicos. (STERN, 1965, p. 7, tradução nossa)

O âmbito de análise do autor tem apoio psicológico e psicanalítico, ele não insere bibliografia em seus livros mas cita a Dra. Françoise Dolto (1908-1988), médica psicanalista francesa, que iniciou seu trabalho junto a crianças na primeira metade do século XX, com técnicas de jogo, adequação ao vocabulário infantil e escuta. Todos estes princípios colaboraram com o trabalho de Stern. A psicanalista escreveu a introdução do livro de Stern, inicialmente editado no francês em 1959, e depois traduzido como *Comprensión del arte infantil* (1962) na publicação argentina. Dolto elogia Stern como um dos primeiros artistas que compreenderam o importante papel do adulto como guia experiente de crianças que têm necessidade

²³ Arno Stern (Kassel, Alemanha, 1924) é um educador artístico radicado na França, que ao longo de sua prolífica carreira desenvolveu a "Teoria da formulação" (Semiologia da expressão).

de expressar-se pintando ou desenhando. E, dentro de uma visão modernista, ela afirma:

Por isto me sentia feliz ao ver como Arno Stern, no seu trabalho responsável de diretor de um ateliê de crianças, tomava e conservava uma atitude rigorosamente definida: a do professor que proporciona o clima, o ambiente e os materiais necessários para desenhar e pintar, e não a do psicólogo, terapeuta ou professor de desenho. (STERN, 1962, p. 4-5, Introdução pela Dra. Françoise Dolto, tradução nossa) aqui não seria APUD?

A referência a professor de desenho feita por Dolto sublinha aquele que na escola ensina a criança a representar a realidade, sem preocupação com a forma expressiva, mas com a exatidão.

Stern é contra, como os demais arte-educadores modernistas, que a criança seja ensinada para alcançar o realismo, porque não acredita que tenha sentido para ela, pois funciona como um duplo da linguagem falada. Para Stern a arte infantil é completamente diferente da adulta e não deve ser considerada em sua finalidade. Acredita em uma educação artística que parte da criação espontânea da criança.

A questão da formulação simbólica cumpre o papel de jogo e é muito importante na teorização do autor, que a concebe acompanhada da linguagem, a qual tem o propósito de transpor sensações e conhecimentos que não podem ser ditos de outra forma. Entretanto, é a formulação simbólica que mobiliza a criação, mas precisa da imagem que, por meio de um “jogo de disfarce”, lhe dará uma “roupagem figurativa”. Portanto, a linguagem cumpre o propósito da comunicação e o simbolismo mais profundo não deve vir à tona nas conversas do professor, que pode constatá-lo, mas, junto ao aluno ele apenas vai incentivar o impulso criador com perguntas do tipo: Onde está...? Para onde leva...? Quem está lá...?. (STERN, 1965)

Na página 15 do livro citado anteriormente, o autor nos surpreende usando a mesma terminologia de Wilson; Wilson; Hurwitz (1987), autores em cujo texto nos aprofundaremos ao estudarmos os arte-educadores pós-modernistas, validando atos de copiar imagens entre as crianças. Stern usa a palavra “empréstimo”, exatamente como os autores que acabamos de citar. Entretanto, ao contrário dos pós-modernistas, não autoriza o “empréstimo” das imagens da arte adulta, que classifica como corpos estranhos, sem relação com o contexto infantil.

Interessante como Stern, para comunicar suas ideias ao leitor, opera por analogias. Demonstra intenção de formar outros educadores como todos os pensadores da arte-educação, sejam modernos ou contemporâneos, que foram professores de arte junto a crianças e/ou adolescentes como podemos ler a seguir no texto do nosso autor, sobre o que é necessário à compreensão da produção artística da infância.

Se se quer compreender a obra infantil, é indispensável acostumar-se a essa linguagem plástica que se parece a uma linguagem dramática. Este ficar acostumado a isto assemelha-se muito ao que o espectador europeu precisa ao entrar em contato com o teatro, a música ou a dança do Extremo Oriente. (STERN, 1965, p. 85-86, tradução nossa)

Essa intenção formativa, à qual nos referimos anteriormente, denota um compromisso com a arte-educação em um sentido mais lato do que a difusão da própria teoria. Lowenfeld, autor muito generoso e desejoso de transformação da arte na educação e da sociedade, deixa claro que aprendeu com vários autores que formularam textos sobre os temas de que trata.

Muitos são os livros escritos sobre a arte infantil e todos contribuíram para esclarecer nossa compreensão. Demonstrou-se que esta arte tem características próprias, que, como a própria infância, representa uma fase muito importante de nosso desenvolvimento. Em geral, pode-se afirmar que é por intermédio da arte que se revela a imaginação inconsciente da criança, livre de todo freio crítico. (LOWENFELD, 1961, p. 309, tradução nossa)

Encontramos uma das analogias mais lindas de Stern quando ele nos fala da necessidade do trabalho no ateliê, ponto forte de suas orientações, que traduz sua visão da arte da criança e do jovem. Foi a esta ideia de ateliê que ele deu o nome de “Closlieu”, lugar fechado, separado, isolado.

O ateliê é um mundo à parte e, em muitos casos, um refúgio. Isso não quer dizer que a educação que nele tem lugar tente separar a criança da sociedade, arrancando-a das dificuldades e obrigações de que é feita a vida. Mas, por acaso se conserta um casco perfurado de barco em alto-mar? Temos que colocá-lo em um dique seco! (STERN, 1965, p. 88, tradução nossa)

Stern nos diz que existem imagens clássicas da arte infantil, sol, casa, árvore flor, pássaro, a figura humana, e que este repertório de signos evolui, isto é, veremos a imagem mudar de aspecto entre um trabalho e outro da criança. Ele relaciona evolução e permanência nesta gênese. Como Matthews (2003), autor pós-

moderno que também abordaremos, Stern valoriza a compreensão da gênese das imagens na arte infantil, portanto ele traz este indício do contemporâneo e não apenas discorre sobre a transformação das imagens, mas ordenou uma gramática das formas comuns ao repertório infantil, citada por Mèredieu (1979), autora modernista, seguidora de Stern.

Figura 40 Bonecos: batata, estrada e flor (MÈRIDIEU, 1979, p. 34-35)

Em relação à valorização da gênese que se desenvolve por meio de uma gramática, Stern está próximo do construtivismo. Quando afirma que não é apenas a idade que determina a evolução do desenho, atribuindo-a também à experiência adquirida, assim sendo, ele compreende que a estrutura de desenvolvimento cognitivo é um limite necessário mas não suficiente ao desenvolvimento que depende de experiências sucessivas.

A evolução não é a mesma se uma criança entre no ateliê aos 6 anos ou aos 12. Não é apenas a idade que determina a evolução. A experiência adquirida no domínio da técnica de expressão intervém bastante. Um quadro de uma criança de 10 anos pode ser “tecnicamente” menos avançado do que outro, cujo autor só tem 6, mas que pinta há muito tempo. Contudo, a obra de um menino pequeno, experiente, não corresponde,

evidentemente, à de outro maior, principiante. A idade e a técnica são dois valores paralelos. (STERN, 1965, p. 43-44 tradução nossa)

HOUSEN (2011), autora construtivista que pesquisou a gênese do desenvolvimento estético na leitura de imagens da arte, defende o mesmo ponto de vista em sua teoria.

Para Lowenfeld os temas da arte infantil são os mesmos ao longo do desenvolvimento, pois representam as relações da criança com seu meio. Entretanto, reconhece que o modo de uma criança de 5 anos desenhar uma árvore será diferente de outra de 12 anos, se ambas estão se desenvolvendo plenamente, e atribui isto às possibilidades das estruturas do pensamento.

Lowenfeld e Stern, mesmo sendo artistas e conhecedores de arte, conceberam o papel do professor junto a crianças e jovens como um orientador que, entre outros conhecimentos, também se utiliza de técnicas educativas. Portanto, os professores trazem mais indícios do contemporâneo neste aspecto, enquanto que Cizek, que identificou tais proposições com a pedagogia praticada na escola tradicional, as excluiu de sua proposta.

Eu libertei a criança. Antes de mim as crianças eram punidas e repreendidas por garatujar e desenhar. Eu as salvei deste tratamento. Eu disse a elas: o que vocês fazem é bom. E eu humanizei algo que até então era tratado com desprezo. Eu mostrei aos pais o poder criativo das crianças. Eu mantive os pais longe dos filhos. “Entrada proibida para maiores”. Antigamente os pais e professores suprimiam as melhores coisas das crianças. Mas eu fiz tudo, não do ponto de vista do pedagogo, mas como ser humano e artista. Estas coisas não são alcançadas pela pedagogia mas vem do artístico e do humano ou da artisticidade humana. (CIZEK, apud VIOLA, 1944, p. 34, tradução nossa)

De qualquer forma, os autores modernos foram defensores incontestes e guardiães da liberdade criadora da criança por meio de sua arte, deixando-a livre da interpretação psicológica de suas faturas, como foi dito por Stern e Lowenfeld.

2.3 Viktor Lowenfeld: obras

No trabalho de Lowenfeld um senso refinado de compreensão, espírito sistemático, e pesquisa sem preconceitos estão combinados.

Albert Einstein²⁴

Lowenfeld (1903-1960) foi amplamente estudado no Brasil, principalmente nos anos 1960 e 1970. As ideias difundidas aqui versaram sobre a arte da criança e do jovem como fator de desenvolvimento do potencial criador e de equilíbrio entre o pensar, o sentir e o perceber. Uma concepção importante de Lowenfeld foi a divisão da arte da criança e do jovem em fases, acompanhando o desenvolvimento intelectual, com aspectos e características comuns a todos os alunos de uma mesma faixa etária, observando em cada fase a expressão individual e a valorização dos processos de criação com menos ênfase no produto.

A obra de Lowenfeld é vasta, trabalhou arte junto a cegos e pessoas com baixa visão num ato de resistência aos encaminhamentos médicos tradicionais de sua época com pessoas não videntes, pesquisou a questão da criatividade e da arteterapia. Entre os temas relevantes de sua obra, em nosso trabalho nos ateremos aos textos que tratam diretamente do desenvolvimento do potencial criador em arte na educação de crianças e jovens.

Em 1939 foi publicado na Inglaterra, depois reimpresso em 1959, seu livro *The nature of creative activity*, que compreendemos ser a base de toda sua obra. No prefácio escrito por Lowenfeld em Viena em 1938 podemos ler:

Existem pessoas de baixa visão e elas são as mais difíceis de avaliar do ponto de vista psicológico. Neste livro foi feita uma tentativa de investigar as bases psicológicas de sua atividade criativa. Fazendo a análise do trabalho artístico dos de baixa visão será possível realizar uma aproximação ao fenômeno do limiar entre ver e não ver e assim encontrar a separação entre as duas experiências visuais e não visuais. (LOWENFELD, 1959, p. xiv, tradução nossa)

²⁴ Einstein, apud MICHAEL, 1986, p. xv, tradução nossa.

As publicações relevantes que reúnem a obra de Lowenfeld seguem abaixo, citamos entre elas as originais e suas traduções para o português e sublinhamos as tratadas em nosso trabalho:

- *Creative and Mental Growth*. New York: The Macmillan Company, 1957, 3. ed. reimpressa.
- *The nature of creativity*. London: Routledge & Kegan Paul, 1959, 2. ed. reimpressa.
- *Desarrollo de la capacidad creadora*. Vols. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz; 1961.
- *Speaks on art and creativity*, Virginia: NAEA, 1968, 1981.
- *The Lowenfeld lectures: Viktor Lowenfeld on art education and Therapy*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 1982.
- Lowenfeld, Viktor & BRITTAIN. W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- *Your child and his art: a guide for parents*, New York 11: Macmillan Co., 1954.
- *A criança e sua arte: um guia para os pais*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

A publicação de palestras que tem por título *Viktor Lowenfeld: speaks on art and creativity* editada por W. Lambert Brittain, teve sua primeira impressão realizada em outubro de 1968 e a segunda em janeiro de 1981, ambas publicadas em formato de caderno pela associação americana NAEA – *National Art Education Association*. As demais publicações são livros.

2.3.1 Concepções de Lowenfeld no livro *Desarrollo de la capacidad creadora*

O livro *Desarrollo de la capacidad creadora* de 1961, foi editado pela Kapelusz, apenas com a autoria de Lowenfeld, traduzido para o espanhol da primeira edição em inglês *Creative and mental grow* (1947), que foi impresso pela Macmillan Company. Este livro foi expandido e reeditado em coautoria com Brittain, seu aluno e colaborador após a morte de Lowenfeld em 1960. Posteriormente, foi

traduzido para o português com o título *Desenvolvimento da capacidade criadora*, pela Editora Mestre Jou (1977).

Na edição em espanhol de 1961, Lowenfeld nos fala, entre outros temas, da formação escolar e pensa em um planejamento das escolas para os jovens, faixa com a qual se preocupava devido à pouca produção teórica em educação a eles dirigida. Para o autor, as orientações pedagógicas em arte deveriam estar de acordo com as necessidades dos adolescentes para que tivessem oportunidade de expressar suas ideias e emoções, com variedade de materiais, sem expectativas de produções perfeitas (Cf. LOWENFELD, 1961, p. 212). O respeito à diversidade baseado nas ideias, necessidades, interesses e a singularidade do jovem, coincidem com as propostas dos desenhos curriculares contemporâneos. Ao longo de seu texto sobre o período da decisão, como nomeia a fase da adolescência, o autor inclui, além de propostas que levam os alunos a viver experiências com os meios e suportes artísticos, a interlocução dos jovens com temas que os mobilizam promovendo o envolvimento nas atividades artísticas. Os procedimentos que nosso autor sugere são provenientes do universo da arte adulta, ou seja, das práticas sociais da área, o que está em correspondência com as orientações do currículo contemporâneo.

Compreendemos que Lowenfeld queria que a criança e o jovem entendessem, a partir de si mesmos, como fazem arte. Tal proposta de metacognição compõe o pensamento contemporâneo do ensino da arte. Na arte moderna cada artista tem suas regras ao construir seus trabalhos e, as crianças e os jovens, na compreensão de Lowenfeld, também agem assim.

Os sujeitos de Lowenfeld, segundo suas afirmativas, fazem arte como expressão do eu e de modo inconsciente até a adolescência (14 a 17 anos), sendo que na pré-adolescência (12 a 14 anos) precisam de apoio para que o “eu” possa ser expresso, por intermédio de diferentes meios (materiais e técnicas), devido às resistências geradas pelas representações de si e da acentuação da crítica. Entretanto, para nosso autor, a autoexpressão segue se manifestando. O adolescente requer a entrada mais efetiva no mundo da arte adulta propriamente dita, porque nesta fase o *período da decisão* é o início da arte intencional e deliberada do jovem, afirma Lowenfeld (1961) em seus prenúncios pós-modernistas.

A entrada do adolescente no mundo das obras de arte é autorizada por Lowenfeld apenas para que ele possa observar os procedimentos que usa nas obras

dos artistas, na medida em que conhecê-los se faz necessário à resolução de problemas específicos de seu trabalho. Tal orientação didática de nosso autor garante que a complexidade requerida pela autoexpressão nesta fase, seja contemplada pelo acesso a imagens de obras.

Lowenfeld assim se refere à necessidade de preparo do adolescente para viver na sociedade da época:

Preparar os estudantes, mediante experiências integradoras, a aprender e compreender a interação e as amplas relações que se estabelecem nas situações comuns da vida, constitui uma das mais importantes facetas da preparação para a cidadania. Já tratamos extensamente o ponto de que as experiências artísticas em geral são por si mesmas integradoras, pelo fato de que combinam o pensamento, com os sentimentos e a percepção de modo inseparável. (LOWENFELD, 1961, p. 321, tradução nossa)

Os conceitos acima descritos são um indício do currículo construtivista, que propõe tanto a formação para a cidadania, quanto a participação social e o reconhecimento das aprendizagens escolares na vida cotidiana. Lowenfeld sugere, neste livro, temas para estruturação de um programa unificado e integrado, com propostas aos professores que trabalham com adolescentes, com uma série de notas explicativas numeradas, cuja leitura ele recomenda e, para que tal proposta se concretize, reitera a importância da sensibilidade do professor. Entre os títulos das notas para leitura dos professores que o autor destaca e desenvolve mais detalhadamente citamos: “Escultura na escola secundária”; “Pintura de cavalete”; “Experiências na casa”; “Experiências na indústria” (ofícios); “Experiências na comunidade”; “Experiências na natureza”; “Formas emocionais do desenho”; “Esboçando”; “O desenho e sua função”, entre outras.

Antes de desenvolver o programa, Lowenfeld alerta o leitor:

As zonas a seguir nos parecem significativas, mas uma extensão delas, ou a criação de subzonas pelo leitor, está liberada a ele, pois este plano deve ser considerado apenas como um ponto de partida para ser adaptado a qualquer meio particular:

- a) Experiência do eu
- b) Experiências na casa
- c) Experiências na comunidade
- d) Experiências na natureza
- e) Experiências na indústria

(LOWENFELD, 1961, p. 322, tradução nossa)

Para Lowenfeld a experiência integradora se dá pela própria natureza da atividade artística, que articula as vivências do aluno à sua autoexpressão com liberdade. A concepção de currículo aberto à criação pelos professores em cada contexto educativo é contemporânea e, mesmo reconhecendo a diferença no desenvolvimento das ideias pedagógicas da época do autor e da nossa, nos PCNs, que foram propostos como documentos abertos, previu-se que funcionassem como ponto de partida à elaboração curricular pelos professores e as equipes das redes escolares.

Os cinco tipos de experiências anteriormente enunciadas por Lowenfeld envolvem aspectos emocionais do adolescente, mas também muitos conteúdos do universo da arte. Ele trata da dança, da música e do teatro em propostas interdisciplinares com as artes plásticas:

Escultura:

- a – Faça uma forma tridimensional que siga uma música”
- b – Modele máscaras que indiquem:
 - “Cantando uma canção triste”
 - “Cantando uma canção melancólica”
 - “Cantando uma canção alegre”

(LOWENFELD, 1961, p. 358, tradução nossa)

Como vimos, a entrada no universo da arte adulta pelos adolescentes dava-se por intermédio da História da Arte, mais precisamente, via obras de arte analisadas com a função de colaborar com as dificuldades na resolução de problemas encontrados na fatura artística pelos jovens. Por exemplo, se um aluno queria mas não sabia como usar luz e sombra, Lowenfeld mostrava a ele a resolução destes dois elementos, salientando suas nuances e suas diferentes aplicações ao longo da História da Arte. As diferenças no uso da luz e da sombra nas obras de arte devem-se, segundo Lowenfeld, às forças impulsoras da obra relacionada com quem a fez, à época e ao lugar onde vivia o artista, portanto, nosso autor não acreditava na universalidade e atemporalidade da arte adulta, apenas da infantil.

Uma obra de arte não é um produto da natureza mas a consequência do espírito humano, dos pensamentos e emoções do homem, e só pode ser

entendida quando se compreende quais são as forças impulsoras que levaram à sua criação.

[...] por isso é importante mostrar as diferentes qualidades das forças impulsoras que guiaram os mais diversos trabalhos de arte das distintas épocas e culturas.

Na História da Arte o significado das luzes e sombras passou pelas fases mais diversas e interessantes. Se alguém tivesse que escrever esta história baseada no significado das mudanças produzidas em épocas e culturas diferentes, teríamos uma das histórias da arte mais interessantes. (LOWENFELD, 1961, Livro 2, p. 316 e 453, tradução nossa)

Frente à consciência da limitação do próprio trabalho expressa por muitos adolescentes, Lowenfeld e Brittain (1977) sugerem expandir o conhecimento do conceito de História da Arte, apresentando ao jovem artistas modernos e contemporâneos que desconstróem a figuração realista, uma das causas do bloqueio criativo da adolescência. Citam também Chagall e Klee, artistas que não reproduzem o real. Afirmam que a natureza morta, a cena de aquarela, o padrão de tapeçarias e pequenas esculturas são pouco atraentes ao estudo dos jovens.

Não existe uma arte definitiva. Tradicionalmente, a arte tem sido reflexo da cultura em que se desenvolveu. Não há regras para o êxito artístico, pois as regras são feitas pelas pessoas e estas estão constantemente mudando. Para que a arte seja válida, deve refletir o indivíduo que a produz. Isto é tão certo para este nível escolar quanto para o artista profissional. Nenhuma obra de arte se mantém isolada da cultura em que se manifestou, nem do indivíduo que a engendrou. O trabalho artístico não pode ser criado por alguém que não esteja profundamente envolvido, pois a arte se manifesta à base das emoções do homem e expressa as experiências e necessidades do autor da obra. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 349)

Neste trecho do capítulo sobre os adolescentes os autores explicitam o discurso corrente na modernidade entre artistas, críticos e historiadores da arte e nos dão muitas indicações de como deveria ser a orientação das atividades artísticas nas escolas junto aos jovens. Lowenfeld e Brittain reconhecem a História da Arte considerando a existência de várias histórias da arte que se configuram conforme seus historiadores. Este paradigma é parte do pensamento contemporâneo da arte e da arte-educação, que nos alerta sobre a importância do ensino da diversidade cultural em favor da diminuição do preconceito com as diferenças, ampliando a possibilidade de coexistência dos povos, sem hierarquizações entre artes das diferentes culturas, produzidas em diversos tempos e lugares. Esta é a proposta dos documentos dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), orientadores do currículo de arte. (BRASIL, 1997, 1998), um documento que carrega uma postura pós-moderna.

Nossos autores reconhecem a aproximação do adolescente com a arte adulta e suas práticas sociais pelo viés procedimental associado à História da Arte, isto nos indica um caminho em direção ao que está no horizonte, a arte-educação pós-modernista.

Nos PCNs a interação com a arte adulta foi proposta para todas as idades, e não apenas pelo viés procedimental, mas também por intermédio dos conceitos, valores e atitude presentes nas linguagens das artes (artes visuais, dança, música e teatro) e nos sistemas que as ordenam. A arte-educação pós-moderna se valida na interação da criança com o universo da arte, na qual verifica-se que a influência das imagens da arte adulta na infantil pode se dar precocemente, como veremos na análise e reflexão sobre os textos de Matthews (2003), arte-educador contemporâneo.

A capacidade criadora, o respeito à individualidade, a prevenção dos estereótipos, a consideração dos tipos háptico (sensorial) e visual (racional), tendências individuais que se expressam na arte dos alunos, que veremos adiante, percorrem todos os textos de Lowenfeld, que lutou para opor a autoexpressão à cópia de modelos.

Em decorrência das ideias desenvolvidas no livro *Creative and mental grow* inicialmente publicado no inglês em 1947, traduzido para o espanhol como *Desarrollo de la capacidade creadora* (1961), Lowenfeld criou outro título, que trazia uma síntese das ideias centrais do primeiro, com data de 1954 na edição americana *Your child and his art: a guide for parents*, e traduzido para o português *A criança e sua arte* (1977). Esta publicação foi dirigida aos pais que Lowenfeld tanto prezava orientar para que apoiassem seus filhos nas ações artísticas. Voltaremos a esse livro quando tratarmos das concepções gerais de Lowenfeld.

2.3.2 Concepções de Lowenfeld na publicação *Speaks on art and creativity*

As palestras as quais vamos nos referir foram proferidas no curso ministrado por Lowenfeld na *Pennsylvania State University*, Ohio, em 1958. Nelas Lowenfeld discorreu sobre arte e criatividade no recorte das artes plásticas, com o objetivo de difundir o valor da área na educação de crianças e jovens e a necessidade de novas

orientações sobre o tema junto a educadores e pais. Lowenfeld abordou o significado da expressão criativa individual desde suas primeiras manifestações nas garatujas, valorizando o papel do ser criativo na educação e na vida em sociedade.

Lowenfeld se colocou nas palestras como pensador avesso ao *laissez-faire*, suas orientações visavam ao encontro da criança com a autoexpressão e, para tanto, cabia aos professores acompanhar atentamente cada aluno em seus atos criativos, incentivando a ruptura com estereótipos – formas de arte estagnadas, repetidas e sem desenvolvimento criativo. Nosso autor era contra interpretações psicológicas da arte infantil, porque para ele o equilíbrio pessoal e os achados psicológicos cabiam à própria criança elaborar, sem ações invasivas a seu mundo interior pelos adultos no espaço escolar. Argumentava, ainda, que não bastava ao professor apenas observar o aluno, recebendo sua produção artística como se estivesse sempre tudo muito bom, pois para ele o trabalho dos professores começa quando o aluno termina o seu.

Nosso autor relata um episódio no qual se deparou com uma situação em que algumas crianças desenhavam livremente, ocupando o papel, e de outras que timidamente implantavam seus desenhos apenas em um canto. Frente ao fato, convidou-as a se imaginarem em um ringue de patinação e lançou perguntas sobre o deslocamento livre do corpo por todo o espaço, e apenas em um canto ao patinarem. Incentivando para que elas promovessem, por intermédio de relações entre duas experiências diferentes, a ampliação de seu “campo de referências”. Segundo Lowenfeld, tais propostas envolvem uma dupla descoberta pela criança sobre a liberdade em usar linhas e movimentos e também sobre as restrições neste uso. (LOWENFELD, 1982, p. 59-60)

Nesses procedimentos didáticos citados por Lowenfeld, junto a crianças de 9 anos de idade, temos indícios do que virá a ser nomeado de “intervenção didática” na pós-modernidade, que, no exemplo citado, já está em curso na modernidade. Nesta proposta o professor não é apenas um incitador, como se afirmou no discurso modernista, que criava as condições adequadas ao desenvolvimento espontâneo; Lowenfeld observou a produção dos alunos e lançou desafios à resolução problemas de deslocamento espacial associado à ocupação do campo bidimensional do papel. Promoveu diálogos com perguntas visando conscientizar os alunos sobre a possibilidade de faturas livres de inibições. Portanto, Lowenfeld trabalhou com a resolução de problemas, com a ressalva de que, diferentemente

das intervenções didáticas pós-modernas, o problema nasceu das inibições dos desenhistas, assim por ele avaliadas, sem remissão a poéticas de artistas.

O pensamento de Lowenfeld foi importante ao se opor aos livros para colorir situando-os como inimigo número um da criatividade. Apoiado em pesquisas, afirmou que 65% das crianças americanas que usaram esses livros ficaram dependentes e sem flexibilidade em seus trabalhos de criação, repetindo formas sem transformá-las. Para nosso autor, a experiência artística promove, ao contrário desses livros, a liberdade de pensamento e a independência. Pudemos verificar as mesmas ideias de Lowenfeld na prática dos professores e arte-educadores brasileiros, que se opuseram a propostas com imagens estereotipadas feitas por educadores ou por eles copiadas de livros e multiplicadas no mimeógrafo (Fig. 41), para que crianças as colorissem em sala de aula desde a pré-escola.

Figura 41 Desenho mimeografado

Lowenfeld reconheceu nas crianças duas inclinações ou tendências artísticas, que nomeou de “tipos”, que se diferenciam entre si, mas participam em diferentes graus, um do outro. Segundo nosso autor alguns alunos são mais visuais e outros mais táteis na relação com sua arte. Assim, classificou os alunos em dois tipos: hápticos, aqueles que se atêm à experiência sensorial do tato, e visuais, os que se inclinam à precisão das formas observadas, tendendo mais aos aspectos cognitivos

e da precisão por intermédio da visão. Para exemplificar o pensamento do autor, entre os artistas, acreditamos que se pode identificar a tendência visual nos trabalhos de Mondrian e Sacilotto, e a tendência sensorial em Iberê Camargo e Pollock. Tais categorias foram criadas por Lowenfeld a partir de seu trabalho com pessoas de baixa visão, portanto, opõe visuais e táteis.

A experiência da criança pode permanecer como conhecimento passivo, segundo Lowenfeld, mas na expressão artística esse conhecimento pode tornar-se ativo, ou seja, consciente. Outro aspecto relevante nos atos de conhecimento para Lowenfeld é o envolvimento pessoal com os temas estudados. Ele exemplificou isso citando um estudo em sala de aula sobre *como os pássaros passam o inverno* e escreveu que é necessário à criança se imaginar como um pássaro no inverno, para ficar implicada no estudo, envolvida pessoalmente, sem se posicionar como alguém de fora. O autor nos sugere, portanto, a necessidade de implicar a criança individual e corporalmente, no caso, em seus estudos. Lowenfeld orientou a atividade a partir do conceito experiência, como parte do aprender e essa ideia tem origem no pensamento moderno de Dewey (2010). Nas práticas pós-modernas o envolvimento do aluno nos atos de aprendizagem pode ocorrer, sem que necessariamente se coloque no lugar do pássaro para conhecer como ele passa o inverno, mas assimilando conteúdos sobre os pássaros na estação mais fria, com atitudes sensíveis e responsáveis em relação à vida das aves em pauta.

Lowenfeld reitera ser necessário ao indivíduo ser sensível a si mesmo e ao meio para que possa criar em arte, deu ênfase à individualidade, que não pode ser confundida com egoísmo ou alienação social. Ele afirma que a liberdade individual da arte contemporânea americana é uma grande arma daquela sociedade, pois nela a manifestação artística se opõe à comunicação de massas e quer educar a sensibilidade em relação aos problemas que afetam a todos. Sabe-se que a crítica à sociedade de consumo emergente depois da Segunda Guerra Mundial, tematizada na Pop Art, foi um aspecto importante da arte americana, como veremos adiante.

A ideia de criatividade ganhou força nos Estados Unidos depois que a União Soviética lançou o Sputnik, satélite que circulou na órbita da Terra em 1957. Isso desafiou e levou os políticos e educadores americanos a acreditar que o ensino de ciências e matemática precisava ser revisto e, nesta esteira de pensamento, arte foi considerada uma disciplina a ser tratada como as demais por lidar com a criatividade. Lowenfeld afirmou se envergonhar do fato de a criatividade interessar

aos americanos pelo desafio lançado pelos russos, visando a alcances estritamente materiais. O interesse pela criatividade na educação desorientou as avaliações anteriores do saber dos alunos com base no coeficiente de inteligência (QI), que media apenas os aspectos intelectuais. Já o pensamento criador do ensino orientado à criatividade é difícil de ser mensurado.

A criatividade para Lowenfeld não se confunde com alto QI, com dom ou se restringe às artes. Ela foi enfatizada nas palestras de Lowenfeld como competência necessária aos professores, porque eles não são mágicos ao promoverem a criatividade, precisam ser seres criativos para poder ensiná-la. É necessário que o professor viva processos criadores para saber o que significa gerar ordenações a partir de estados de desordenação, próprios dos atos criadores. A criatividade seguirá sendo proposta no pensamento pós-moderno de capacitação de professores, mas nele se destaca a necessidade de experiências de criação artística pelo professor como conteúdo de sua formação.

Lowenfeld tem consciência de que a criatividade deve ser orientada a propósitos humanitários, porque também pode visar estritamente a valores materiais e à destruição. A criatividade para ele não pode ser banalizada como um conceito da moda. Recorre a afirmações de pesquisadores como o Dr. J. P. Guilford²⁵, da *University of Southern California*, de seu parceiro em textos, W. Lambert Brittain, da *Cornell University*, e da sua própria equipe de pesquisadores da *Pennsylvania State University*. Nosso autor afirma que os estudos independentes de Guilford e Brittain chegaram aproximadamente aos mesmos oito critérios que definem a diferença entre criatividade e a falta dela, que assim se enumeram: *sensibilidade a problemas; fluência; flexibilidade; originalidade; redefinição ou habilidade de rearranjo; análise ou habilidade de abstrair; capacidade de síntese e coerência de organização*. (LOWENFELD, 1981, p. 48).

É interessante notar no discurso de Lowenfeld a associação que faz destes critérios com os procedimentos dos artistas contemporâneos. Ao falar sobre a habilidade de tirar contínua vantagem de situações mutáveis, cita a *action painting* como modalidade de pintura que tira proveito das situações que mudam durante o processo. Isto pode ser observado, cremos, na pintura do artista americano Jackson

²⁵ Guilford, J.P. (1939) General psychology. New York, NY: D. Van Nostrand Company, Inc. e Guilford, J.P. (1950) Creativity, *American Psychologist*, Volume 5, Issue 9, 444–454.

Pollock (1912-1956), cujo rearranjo de ação é constante em função do que é gerado por sua técnica de *dripping* (respingos de tinta), que executa em telas sobre o chão que depois são verticalizadas.

A compreensão das necessidades dos alunos, de seu modo de sentir, se relacionar com as coisas e de imaginar são aspectos fundamentais ao pensamento de Lowenfeld. Ele percebeu que as crianças americanas tinham muitos brinquedos, de modo que perdiam a profundidade no desfrute de cada um deles. Sua ideia era se opor ao consumo massificado da sociedade americana, e neste sentido acompanhou o movimento artístico emergente nos anos 1950 nos EUA, a Pop Art, que se firmou nos anos 1960 e teve adesão de artistas brasileiros como Claudio Tozzi, Rubens Gerchman e Nelson Leirner no mesmo período.

Lowenfeld nos diz que os professores são importantes para que a identificação da criança com sua arte seja plena quando se expressa, porque para ele nos esforços criativos ocorre uma verdadeira integração.

É apenas por meio da identificação intensa com uma experiência que a criança pode alcançar a integração, e somente assim sensibilizada a criança pode se autoexpressar criativamente; que o professor desempenha um papel muito importante no desdobramento do processo é bastante evidente. (LOWENFELD, 1968, p. 52-53, tradução nossa)

A arte para Lowenfeld é indissociável do espírito humano que a criou e de suas emoções. Nosso autor pensa que a criatividade serve às demais áreas do conhecimento, e que este fato atribui muita responsabilidade ao professor de arte. Se para a didática contemporânea compreender é criar conhecimento novo para si em todas as áreas e arte é conhecimento, temos, nessa formulação do autor, mais um indício da atualidade.

A publicação da NAEA (LOWENFELD, 1968, 1981) nos possibilitou sintetizar objetivos do autor na comunicação de ideias sobre arte-educação junto ao seu público americano. Ele deu palestras em diversos estados americanos para pais e pessoas interessadas na educação das crianças. Sempre se preocupou em conscientizar os familiares sobre seu papel importante na vida artística dos filhos.

O Dr. John A. Michael, que foi aluno de Lowenfeld e editou 31 de suas palestras – *The Lowenfeld Lectures* (1982), publicadas pela Penn State – informou na introdução que os livros de Lowenfeld foram traduzidos para o alemão, hebraico, sueco, norueguês, japonês, árabe, italiano, espanhol, dinamarquês e chinês.

Os títulos das palestras publicadas pela NAEA (1968), na segunda edição, em 1981, são: *“On the Significance of Individual Creative Expression”*; *“On the Discrepancy between our Scientific and Social Values”*; *“On the Importance on Early Expression”*; *“On Fostering Creative Sensitivity”*; *“On Integration in Art and Society”*; *“On Creativity in Education”*; *“On Research and the Creative Process”*; *“On the Adolescence of Art Education”* e *“On Stereotypes and Insecure Child”*.

Verificamos nos temas eleitos por Lowenfeld suas preocupações com o outro, a justiça, o meio ambiente e os valores humanos fundamentais. Portanto, as questões sociais e a formação orientada à cidadania, presentes nos currículos contemporâneos, já foram de certa maneira enunciadas por Lowenfeld em 1947, meio século antes de serem tratadas como temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996). Nilson Machado nos esclarece sobre o conceito de cidadania na contemporaneidade

De fato, associando-se as noções de cidadania e de projeto em sentido amplo, tal como anteriormente se delineou, nada parece mais característico da ideia de *cidadania* do que a *construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos*. Tal articulação possibilitará aos indivíduos em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade. Neste sentido, educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo. (MACHADO, 1997, p. 47).

Se para Lowenfeld a arte se destaca na promoção do equilíbrio das instâncias que participam do desenvolvimento integrado da criança e do jovem, a saber, pensamento, percepção e sensibilidade, nisso encontramos indícios do currículo contemporâneo (PCN, 1997,1998; ZABALA, 1998), no qual se articulam conteúdos cognitivos, procedimentais e valores, que na pós-modernidade articulam-se aos eixos das aprendizagens significativas da área (fazer, fruir, refletir e saber contextualizar arte).

Na nossa leitura de *Speaks on art and creativity* (1981), encontramos um eloquente educador, repleto de humanidade, conhecimento de arte, arte da criança e do jovem, educação, filosofia, psicologia, questões políticas, respeito às diferenças sociais e culturais. O respeito à diversidade cultural, de credo, origem, gênero ou social também é objetivo do currículo contemporâneo. Compreendemos que o

conhecimento de Lowenfeld tem base em seus estudos, pesquisas e trabalhos dos pares e antecessores. A edição das falas coloquiais das palestras revela a organização do pensamento de um homem que é apaixonado pelas crianças e quer difundir suas ideias pela melhoria da vida e da sociedade. Pensamos que por meio de suas ideias Lowenfeld cativou muitos leitores, alunos, universitários e pais de muitos países, pois desejava mobilizar transformações nos modos equivocados da educação presentes em sua época que, infelizmente, até hoje são bastante reproduzidos. A arte-educação por um futuro melhor foi uma das mais relevantes marcas do ensino modernista e do pensamento de Lowenfeld.

2.3.3 Concepções de Lowenfeld no livro *The Lowenfeld Lectures*

O significado do trabalho de Lowenfeld para a Estética ou a teoria da arte é fundamental e deve causar sensação no mundo letrado. (Herbert Read²⁶, apud MICHAEL, 1982, p. xv, tradução nossa)

Lowenfeld liderou *Art Education Department* da *Penn State University* e tornou-o um centro de arte-educação importante dos EUA. As primeiras 25 palestras, nas quais Lowenfeld desenvolveu basicamente os conteúdos de seus livros sobre arte da criança, ocorreram no verão de 1958 na *Penn State*. Como afirmou John A. Michael na introdução desse livro, nosso autor foi um dos primeiros, senão o primeiro, a ministrar um curso que compreendia o desenvolvimento da arte-educação tanto dos Estados Unidos como da Europa (MICHAEL, 1982, p. xviii, xix).

As palestras de números 26 e 27 ocorreram a convite dos alunos em uma classe cujos professores em formação trabalhavam com adolescentes, grande preocupação de nosso autor. As palestras subsequentes²⁷, de números 28 a 31, foram ministradas para alunos/professores que trabalhavam com arte junto a pessoas portadoras de deficiências, com propósitos terapêuticos. Não entraremos no conteúdo destas últimas palestras, mesmo reconhecendo sua importância, porque elas se situam fora do recorte de nossa pesquisa.

Lowenfeld, em sua filosofia educacional, concebe a arte como ação criativa fundamental à vida, à felicidade, à sensibilidade, a si mesmo, aos outros, ao meio e que forma um indivíduo útil à sociedade. Apesar de nosso autor escrever

²⁶ Herbert Read, crítico de arte inglês, contemporâneo de Lowenfeld. O livro não traz a fonte da citação.

²⁷ As fitas gravadas das 31 palestras fazem parte da Coleção da Memória da História da Arte-educação na King Library, Miami University, Oxford e Ohio.

especificamente sobre arteterapia, não a separa totalmente da arte-educação, não a compreende como análise ou interpretação psíquica da criança, mas como fator de geração de desenvolvimento equilibrado do ser humano, que o leva à felicidade em sentido profundo e não superficial. Diferencia tal felicidade da superficial, gerada pelos ganhos materiais da sociedade de consumo. Outro aspecto que Lowenfeld atribuiu à arte-educação nas suas palestras, que agora analisamos, é a possibilidade que ela abre ao desenvolvimento emocional, não se restringindo ao intelectual. Nisso ele estava de acordo com todos os autores modernistas da arte-educação que se opunham ao ensino tradicional de natureza conteudista e memorística. Na contemporaneidade como os saberes cognitivos são aprendidos pelo aluno de outra maneira, em base construtivista, os conteúdos não passam pela pura memorização mecânica, treino de habilidades ou repetição, que regiam o ensino da escola tradicional; entretanto, a ideia de ensino de conteúdos escolares foi recuperada, mas eles são assimilados por atos de interação, aproximações sucessivas, experimentação e reconstrução associados a valores e atitudes.

Lowenfeld foi um inconforme com o fato de crianças afirmarem não saber desenhar, ele propunha uma série de orientações ao professor para tirar a criança desta falência criativa, fazendo perguntas, ampliando o campo de experiências da criança. Ele acreditava que tal fato se devia, fundamentalmente, ao empobrecimento de vivências básicas e fundamentais à vida dos alunos que inibiam a criatividade. Nosso autor, para quem a arte é uma ação genuína da criança, defendeu que ela fosse sensível às coisas que desenhava, pintava ou modelava e também ao mundo que a rodeava presente nos assuntos dos seus trabalhos.

Os conteúdos das 27 palestras já foram tratados quando abordamos o livro *Desenvolvimento da capacidade criadora*, base de suas falas. As palestras, assim como este livro, têm uma estrutura didática que se repete na organização das suas partes, quando o autor discorre sobre cada fase do desenvolvimento artístico da infância à adolescência, por meio de quadros-síntese de cada etapa nos quais mapeia suas características.

SÍNTESIS. — ETAPA SEUDORREALISTA DEL RAZONAMIENTO: DE ONCE A TRECE AÑOS

<i>Características</i>	<i>Figura humana</i>	<i>Espacio</i>	<i>Color</i>	<i>Plan</i>	<i>Temas de estimulación</i>	<i>Técnicas</i>
Inteligencia desarrollada, pero no hay todavía conciencia.	Presencia de las articulaciones.	El espacio tridimensional es expresado disminuyendo el tamaño de los objetos distantes.	En la mentalidad visual, cambios de color en la naturaleza, debidos a la distancia y al estado de ánimo.		Colocación de las figuras en un medio dramático.	Colocación de las figuras en un medio dramático.
	Atención visual respecto de los cambios introducidos por el movimiento o la atmósfera (en los de mentalidad visual).	Presencia de la línea de horizonte (mentalidad visual).		Personificación del color.	Representación de acciones expresadas por modelos que poseen o que se imaginan. (Con significado.)	Técnica mixta: acuarela y témpera.
Tendencia hacia una mentalidad visual o Proporción.				Apreciación consciente de la estilización de los productos industriales (uso de símbolos para representar profesiones).	Relación de la proporción de las figuras con el ambiente.	Pinceles de al estado de ánimo. Linóleo.
						El color se expresa mediante la personificación. Ilustración de historias dramáticas.
Acentuación en la acción y la dramatización.						Murales.
						Madera, metal, piedra.

Figura 42 Síntesis – Fase Pseudonaturalista (LOWENFELD, 1961, p. 275)

2.3.4 Lowenfeld: concepções gerais

Verificamos no livro de Lowenfeld *Desarollo de la capacidad creadora* (1961) uma ordenação didática cuja intenção é certamente a formação do professor leitor. Ele não dá orientações fixas a serem seguidas, mas especifica atividades e formas de avaliação dos alunos, adequação e possibilidades de uso dos materiais ao longo do desenvolvimento, proposições de exercícios, e o faz, mais detalhadamente, no caso dos adolescentes.

Não pretendemos aqui sintetizar os livros de Lowenfeld, nos ateremos à análise do seu pensamento e de trechos de textos, ideias e temas pertinentes a nossa pesquisa, mas citaremos, pela importância que tiveram em seu trabalho e nas escolas brasileiras, a formulação que construiu sobre as fases do desenvolvimento artístico das crianças e jovens, assim descritas em Lowenfeld; Brittain, 1977: fase das garatujas, dos 2 aos 4 anos (p. 115); fase pré-esquemática, dos 4 aos 7 (p. 147); fase esquemática, dos 7 aos 9 (p. 181); fase do Realismo Nascente, dos 9 aos 12 (p. 229); fase pseudonaturalista, dos 12 aos 14 (p. 303); e fase da decisão: arte do adolescente, de 14 aos 17 anos (p. 337).

No quadro seguinte vê-se uma síntese das fases, seus títulos e imagens correspondentes.

2 - 4 anos	A fase das Garatujas	Os primórdios da auto-expressão
4 - 7 anos	A fase Pré-esquemática	Primeiras tentativas de representação
7 - 9 anos	A fase Esquemática	A conquista do conceito da Forma
9 - 11 anos	A fase do Realismo Nascente	O alvorecer do realismo: a idade da turma
11 - 13 anos	A Fase Pseudo-naturalista	A idade do raciocínio
13 - 17 anos	A fase da Decisão	Arte do adolescente

QUADRO I Fases da arte da criança e do jovem (LOWENFELD, 1961)

As fases, descritas no Quadro I por Viktor Lowenfeld (1961) seguem no livro de Lowenfeld; Brittain (1977), apontam as transformações na arte da criança e do jovem que acompanham o seu desenvolvimento intelectual e dividem-se por faixas etárias. A arte da criança foi tida como espontânea para eles, exceto a partir da fase pseudonaturalista, dos 12 anos em diante com os pré-adolescentes, quando os autores admitem que é “um dos períodos mais difíceis em todo o campo da arte” (LOWENFELD, 1961, p. 301).

Antes da fase pseudonaturalista, como a arte infantil foi considerada natural e espontânea, os casos de defasagens artísticas entre crianças da mesma faixa etária (Fig. 43) não eram associados à aprendizagem, porque esta deveria ser espontânea.

Figura 43 Desenhos de crianças da mesma idade (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 40)

, pormenores, num desenho, não indica, necessariamente, que a criança disponha de capacidade intelectual inferior. Existem diversas razões pelas quais o jovem não inclua muitas particularidades em seu trabalho; às restrições emocionais podem bloquear a expressão da criança, ou, às vezes, ela carece de envolvimento afetivo num determinado desenho. (LOWELFELD; BRITTAİN, 1977, p 41)

Usualmente, porém, um desenho rico em pormenores temáticos provém de uma criança dotada de elevada capacidade intelectual, talvez não seja, na realidade, um belo trabalho, mas, evidentemente, o desenvolvimento da capacidade artística processa-se em estrito paralelo com a evolução intelectual da criança até os dez anos de idade (Burkhart, 1964)²⁸. (IDEM)

Lowenfeld e Brittain citam Burkart e concordam com sua análise comparativa. Eles reiteram que entre os desenhos das figuras humanas acima, de duas crianças

²⁸ Burkhart, ROBERT C. "The Interrelationship of Separated Criteria for Creativity in Art and Student Teaching to Four Personality Factors". In: BRITTAİN, W. L. (Org.). *Creativity and art education*. Washington, D.C.: The National Art Education Association, 1964.

de 5 anos, a criança que desenha a figura sem o corpo pode possuir a mesma capacidade intelectual, ou seja, desenvolvimento das estruturas cognitivas, mas justificam que a diferença de completude de um dos desenhos se deve a aspectos intelectuais prejudicados por restrições emocionais ou falta de envolvimento afetivo com o desenho.

Os autores não observam que a criança pode apresentar essa defasagem no seu desenho por falta de oportunidades educativas anteriores, ou seja, de aprendizagem, e que isto não está relacionado, necessariamente, com capacidade intelectual afetada pelo envolvimento ou pelas emoções.

Portanto, o argumento aceito pelos autores, revela que esses não concebiam que arte se ensina para promoção do desenvolvimento artístico dos alunos. Entretanto, no exemplo acima, dos desenhos da figura humana, deixando de lado as questões da aprendizagem, verificamos que Lowenfeld e Brittain renunciaram temas da didática construtivista contemporânea, que relacionam a capacidade de aprendizagem a aspectos emocionais (afetivo-relacionais), causadores de defasagem. Isabel Solé, em seu texto “Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem” (SOLÉ, 1997), apontou a motivação intrínseca do aluno (envolvimento), e não a extrínseca (trabalhar para cumprir tarefas propostas pelo professor), como fator de aprendizagem profunda em oposição à superficial.

Lowenfeld e Brittain, portanto, reasseguravam a criança nos aspectos psicológicos, mas nada faziam em relação ao conhecimento sobre o sistema simbólico do desenho, que, segundo eles, precisava ser descoberto a partir de experimentação individual. Assim sendo, a diferença do pensamento dos autores em relação ao ensino contemporâneo residiu no fato de que para eles a capacidade artística se dá paralelamente à evolução intelectual e espontaneamente até os 10 anos. Como forma de intervenção na ação dos alunos não negaram a realização de perguntas pelos professores em relação aos seus trabalhos para provocá-las a criar ou resolver problemas. Evitavam indicações do “o quê” e do “como” fazer os trabalhos, porque a referência da maioria dos professores modernistas sempre foi o desenho da criança, que reflete suas experiências de vida a partir de seu mundo interior.

Hoje sabemos que a estrutura cognitiva é condição necessária ao desenvolvimento do desenho mas não suficiente, porque junto aos aspectos afetivos e cognitivos existem questões de aprendizagem sobre desenhos e oportunidades

educativas envolvidas nas faturas dos desenhistas que, além de descobrirem soluções por si, dependem de interação e/ou informações verbais, escritas e visuais, para que possam transformá-las em conhecimento que reverte para sua arte. Isso advém do meio e envolve o sistema de ordenação dos desenhos de outros (adultos e pares), fontes exógenas, que serão assimiladas pela ação endógena do aprendiz.

Como vimos, na fase Pseudonaturalista Lowenfeld e Brittain (1977) associaram as atitudes de crítica e autodepreciação dos trabalhos pelos pré-adolescentes a fatores do desenvolvimento psicológico cuja “crescente conscientização do eu expressava-se através de uma abordagem *algo tímida* do ambiente” (LOWENFELD, BRITTAİN, 1977, p. 305). Em relação à dificuldade dos jovens trabalharem com a figura humana, afirmavam que ela ocorria porque é muito difícil desenhar ou remeter-se ao próprio corpo, que se encontra em crescente transformação, além da busca da identidade que caracteriza o período. Os autores reforçaram ainda, a importância do desenvolvimento do pensamento individual em oposição ao das aptidões técnicas, para eles “Qualquer motivação artística deve sublinhar a contribuição do próprio indivíduo” (IDEM, p. 320). A concepção de que o mundo do adolescente precisa ser respeitado é o embrião do que hoje chamamos de cultura jovem a ser considerada na seleção dos conteúdos escolares, mas pensamos que o currículo não deve se restringir a esta modalidade cultural, pode assimilá-la com abertura a diversos recortes de conhecimento do universo da arte.

O naturalismo que emergia como interesse nos trabalhos dos adolescentes para Lowenfeld e Brittain devia-se à atitude crítica em relação ao mundo que os circundava. Entretanto, os autores reiteraram que as atitudes autocríticas que se acentuavam na fase, podiam ter origem em fatores externos como julgamentos depreciativos recebidos pelos alunos em relação a seus trabalhos, ou mesmo à desvalorização da arte como atividade na sociedade podiam conduzir os pré-adolescentes ao que nossos pensadores denominaram como “relutância em envolver-se em atividades artísticas” (IBIDEM, p. 320-321). Entretanto, não negaram a necessidade de um trabalho específico para a quebra dessas barreiras com propostas pensadas para os jovens, meninos e meninas, que passavam pela adolescência. Lowenfeld e Brittain foram avessos a demandas escolares de desenhos que colocavam os jovens em situações desmotivadoras, para tanto, a responsabilidade da motivação, acreditavam, cabia ao professor para que os alunos se envolvessem e não cumprissem meros exercícios como exigências escolares.

Os autores sugeriram temas de ordem psicológica, que não expunham os alunos por meio de seus trabalhos, para serem propostos pelos professores de arte. Tais temas se adequavam à idade dos jovens, portanto seriam mobilizadores e envolventes. De qualquer forma, alertaram para o fato de que os tipos hápticos e visuais, já citados anteriormente, seguiam o sujeito ao longo do desenvolvimento, apesar de cada um deles não se manifestar de maneira pura nos indivíduos, mas como tendência predominante. Assim sendo, para os autores seria preciso realizar propostas que contemplassem e acolhessem os dois tipos, com abertura na recepção pelos professores de imagens mais nítidas e mais detalhadas, vindas de alunos do tipo visual e, outras, mais diluídas, sem preocupação com a exatidão, frutos do aluno háptico.

Como a ação artística moderna possuía objetivos de conscientização maior de si e do meio social por intermédio da expressão, ela não tinha foco nos aspectos construtivos das linguagens artísticas. Os dois autores em questão visavam a um desenvolvimento equilibrado das crianças e tinham uma orientação nos cuidados com os adolescentes em sua delicada passagem à vida adulta. Julgavam que crianças e adolescentes deveriam estar envolvidos nas aprendizagens das tarefas escolares e na vida cotidiana como indivíduos conscientes da sociedade, participativos, plenos e criativos em todas as ações, sendo a arte um fator importante para o desenvolvimento social

O desenvolvimento social das crianças pode ser facilmente apreciado em seus esforços criadores. Os desenhos e as pinturas refletem o grau de identificação delas com suas próprias experiências e com a de outros indivíduos.

[...]

O processo artístico em si mesmo proporciona um meio de desenvolvimento social. Em certa escola o termo *autoexpressão* pode ter conotações limitadoras, visto que a expressão do eu, numa folha de papel, também significa a análise desta expressão. Esse exame do trabalho e das ideias da própria pessoa é o primeiro passo na comunicação desses pensamentos, dessas ideias a outrem. A arte tem sido frequentemente considerada um meio de comunicação e, como tal, converte-se em expressão mais social do que pessoal.

[...]

O desenvolvimento da consciência social também está implícito na reprodução de certas partes de nossa sociedade com que a criança pode identificar-se. Isto inclui aquelas forças estabelecidas para preservar a própria sociedade. Desenhar um bombeiro, uma turma de conservação de estradas consertando um buraco, uma enfermeira assistindo a pacientes em um hospital, ou um policial dando indicações de um trajeto, tudo isto fornece um estímulo para desenvolver esta consciência social. As artes também podem cooperar, através de trabalhos em grupo, para maior consciência da contribuição de cada indivíduo num grande projeto. Isto é particularmente

eficaz quando são solicitadas as opiniões de companheiros e quando se desenvolve a necessidade de autonomia social. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 46,47)

Tudo era feito para que o jovem compreendesse sua arte por si, descobrindo, experimentando sem grande intervenção do professor em seu gosto, que os autores, surpreendentemente, chamam de belo, termo em desuso na modernidade. Sabiam que não adiantaria dizer ao jovem que ele era capaz de fazer arte, quando estava sem confiança em si para tal, nestas ocasiões sugeriam virar trabalhos de cabeça para baixo e fazer mudanças de materiais do bi para o tridimensional com a finalidade de desconstruir o “Eu não sou capaz de fazer isto” (IDEM, p. 325). Hoje partimos de imagens da arte para estes propósitos de ruptura dos bloqueios, mas ainda seguimos com os dois encaminhamentos acima citados, que aprendemos dos modernistas.

Os temas sugeridos por Lowenfeld e Brittain aos adolescentes eram ligados ao corpo, à expressão de sentimentos e emoções além de promoverem o envolvimento no trabalho criador dos alunos. Considerando a faixa etária e suas características sugeriam: *A pessoa mais feia do mundo; Um bandido feroz; Só, numa noite escura e fria; Uma bonita estrela da televisão e Um grande sentimento de alegria.*

Nossos autores mostravam-se sempre avessos a orientações acadêmicas de ensino da perspectiva linear para representação do espaço, dos elementos da linguagem visual como luz, sombra, equilíbrio, proporções e anatomia para o desenho de modelo vivo da figura humana. O modelo tinha que ser humanizado e o aluno precisava sentir empatia por ele. A autonomia no fazer, e não os modelos da História da Arte, deveria ser o caminho, o “aprender fazendo” está de acordo com o pensamento deweyano, autor que Lowenfeld e Brittain trazem em sua bibliografia.

As leis da simetria, relacionadas com os períodos dogmáticos da História da Arte, incluindo os períodos do simbolismo, parecem estar cada vez mais afastadas, quando o individualismo, as emoções e as transformações sociais dominam nossas vidas. As lições impostas ao desenho não podem esperar, de maneira alguma, rivalizar com as qualidades do traçado e do desenho que o jovem é levado a descobrir por si mesmo. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 330)

Esse trecho é extraordinário para que possamos verificar como as orientações do artista e da arte moderna falaram alto nas proposições dos dois

autores. A pedagogia da Bauhaus, que, segundo Wick (1989), se não foi diretamente influenciada pelas práticas de Cizek teve a mesma origem, qual seja, a pedagogia moderna, foi seguida em muitos aspectos por Lowenfeld e Brittain. Retornaremos ao tema adiante ao tratarmos da formação do arte-educador modernista e do pós-modernista.

Lowenfeld e Brittain referiram-se a formas do mundo natural e sugeriram que elas podiam ser fotografadas, e também desenhadas de modo ampliado pelos adolescentes, para que pudessem observar os padrões da natureza. O desenho de observação foi um procedimento assente na educação em arte para esta faixa etária entre os modernistas, sem que o aluno tivesse que cumprir o papel de representação fiel ao real, mas refletir sua empatia com a coisa observada. Esta proposta moderna do desenho de observação seguiu na arte-educação contemporânea, entretanto, ele é proposto desde a educação infantil.

Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação das experiências que temos com essa coisa. Como as experiências mudam não só de ano em ano, mas de um dia para outro; a expressão artística converte-se num processo dinâmico, em perpétua transformação, também o professor deve ser uma pessoa flexível capaz de abandonar seus próprios planos e capitalizar o entusiasmo e o interesse das crianças. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 80)

Desde a primeira edição de *Creative and mental growth* (1947) a orientação de Lowenfeld levou em conta os procedimentos do mundo da arte e dos artistas de maneira muito sutil, principalmente da arte moderna europeia, presente no meio onde se formou, mas também da americana, com a qual passou a conviver.

2.4 Lowenfeld e Piaget

O legado de Lowenfeld à arte-educação contemporânea é indiscutível, suas ideias, hoje em parte superadas em função das novas pesquisas e práticas em arte e em educação, que só puderam ser realizadas com base na herança do ideário de nosso autor, dos seus precursores e pares. A identificação que é feita no meio educacional entre Lowenfeld e Piaget, acreditamos, deve-se às propostas de fases usadas para descrever o desenvolvimento artístico (Lowenfeld) e o das estruturas cognitivas (Piaget). Mas a relação dos dois autores também se deve ao fato de que

o epistemólogo suíço faz parte da bibliografia²⁹ de Lowenfeld e foi citado em seu livro escrito com Brittain, interpretado a partir da concepção escolanovista dos autores

Piaget (1959)³⁰, ao estudar o raciocínio das crianças, descobriu que existem fases no seu desenvolvimento em estreito paralelo com os períodos de crescimento já mencionados. A primeira etapa, que vai até os dois anos de idade, foi designada por Piaget como o Período das Adaptações Sensorio-Motoras, ao qual se segue um período Pré-Operacional que se estende, mais ou menos, até os sete anos, quando dá lugar ao chamado Período das Operações Concretas, dos sete aos onze anos. Uma análise desses estágios do desenvolvimento e de suas relações com a arte foi concluída por Lansing (1966)³¹, o trabalho de Piaget demonstra que nada resulta de bom para a criança quando se criticam seus desenhos ou outras formas visuais por ela produzidas; se é importante mudar a forma de um trabalho artístico realizado por um jovem, então devemos tratar primeiro de alterar seus conceitos. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 60)

Autores pós-modernistas pesquisaram sobre o desenvolvimento da compreensão estética da criança e do jovem, pontuando as transformações na capacidade de leitura de imagens da arte ao longo da experiência com esta prática, sabendo que as oportunidades educativas interferem na aquisição de saberes sobre arte. Esses autores, já estudados e citados por nós em outro trabalho (IAVELBERG, 2003), foram, entre outros: Parsons (1992), Efland (2002), Housen (1983) e Ott (1997).

Edmund Feldman	Abigail Housen	Robert William Ott	Michael Parsons
Descrição	Narrativo	Descrevendo	Preferência
Análise	Construtivo	Analizando	Beleza e Realismo
Interpretação	Classificatório	Interpretando	Expressividade
Julgamento	Interpretativo	Fundamentando	Estilo e Forma
	Re-criativo	Revelando	Autonomia

QUADRO II Níveis de desenvolvimento da compreensão estética

²⁹ Entre os dois livros de Piaget citados na bibliografia encontra-se também PIAGET, J., *The child's conception of the world*. Traduzido por J. Tomilson e A. Tomilson. Paterson, N.J. Littlefield, Adams and Co., 1960.

³⁰ Piaget, J., *Judgment and reasoning in the child*, Paterson, N.J.: Littlefield, Adams and Co., 1959.

³¹ Lansing, Kenneth M. The Research of Piaget and Its Implications for Art Education in the Elementary School. *Studies in Art Education*, v. 7, n. 2, 1966, p. 33.

O respeito ao repertório sobre arte trazido pelo aluno na situação de aprendizagem, seja no museu, seja na escola, é ponto de princípio e sua inclusão no diálogo que se estabelece para trazer novos conteúdos precisa ocorrer como fato da aprendizagem.

Tal princípio norteador enunciado pela epistemologia contemporânea supõe, nas palavras de Emília Ferreiro em seus estudos sobre a atualidade de Jean Piaget (2001), que nas situações de aprendizagem se leve em conta a construção que o aluno realiza em sua atividade, porque seu saber está relacionado às próprias experiências e oportunidades de aprender na escola e fora dela.

Nas experiências de interação que têm como fator a aprendizagem reitera-se que o contato sistemático com arte no fazer e conhecer perpassa a interação do aluno com portadores de informações de qualidade (objetos artísticos; vídeos; narrativas dos educadores sobre arte; materiais de apoio didático; consultas bem orientadas na internet, bibliotecas, livros; textos escritos por artistas e outros profissionais da arte, etc.). O acesso a essas fontes é promovido pelos professores de arte com intenção formativa. O mesmo, cremos, aplica-se às aprendizagens em arte na escola e no museu. (IAVELBERG; GRINSPUM, 2014, s/n)

Foi observando crianças em situações experimentais e através do método clínico que Piaget construiu sua epistemologia cuja filosofia situa as crianças como seres com direito a serem pensantes, criadores e autorais. O mesmo fez Lowenfeld, cuja teoria trabalhou na perspectiva da criança em relação à sua arte e registrou a transformação de seus fazeres e modos de criação. Ele teve como pressuposto o valor da liberdade no fazer artístico e na resposta interior das crianças na leitura das próprias experiências de vida em sua expressão artística. É muito interessante notar que os dois autores admitiram as respostas das crianças como a sua possibilidade construtiva genuína e não como erro em relação às formulações visuais ou verbais adultas.

Esse andar pelo avesso da cultura da tradição fundou a infância moderna. Piaget concebeu, entre outros achados, os “erros construtivos”, classificando as construções infantis como realizações possíveis, relativas às capacidades plausíveis ao conhecer da criança (“relativismo”), mediante suas “construções” e “interações” anteriores e atuais, sempre relacionadas às estruturas do pensamento. As respostas infantis que não alcançavam o conhecimento do mundo adulto não foram consideradas como formulações erradas, como eram tidas até então pela visão tradicional do ensino que visava à reprodução dos conteúdos. Da educação em arte pode-se dizer o mesmo, havia uma expectativa de que a criança fosse treinada para aprender os padrões da produção artística acadêmica.

Lowenfeld teve por hipótese a existência de uma lógica simbólica própria às crianças, verificando sua imaginação criadora nas construções artísticas. Piaget vislumbrou a construção do símbolo e do real pela criança na perspectiva própria da infância. Ambos fogem do conhecimento como cópia e repetição mecânica o que identifica nossos autores com o pensamento moderno, pois foram sutis observadores dos sujeitos em ação, dos quais queriam defender o potencial do fazer criador e do compreender o mundo e a si, preservando o vigor autoral nas ações da infância.

Em relação às produções artísticas infantis, os estudiosos modernos da arte-educação analisavam e descreviam as imagens e procedimentos realizados, ou seja, relatavam o “como” da fatura infantil e, vez por outra, citavam falas dos alunos e conversas em interações com o professor. Entretanto, as teorias em ação daquelas faturas, ou seja, as ideias das crianças sobre o que era pintar, desenhar, esculpir, etc. que davam base a suas ações foram desconsideradas, mesmo por Lowenfeld. Ele compreendeu a necessidade da arte para as crianças e afirmou que a autoexpressão nasce de uma necessidade interior mobilizando experiências originais. Foi acreditando nisso que Lowenfeld firmou fases universais da arte infantil, que acompanhavam a faixa etária e o desenvolvimento natural.

Piaget foi epistemólogo à época da arte-educação modernista e suas ideias seguem no contemporâneo. Suas investigações junto às crianças promoviam e/ou verificavam as ações infantis frente a situações de vida ou criadas pelos pesquisadores, observando as soluções de problemas e as explicações da criança com o objetivo de compreender como ela constrói o real, o símbolo, o espaço, o tempo, a moral e outras categorias que envolvem seu estar no mundo. Assim, foi possível aos educadores contemporâneos verificar como a perspectiva da criança reorienta e transforma suas ações na medida em que ela ganha novas e mais complexas possibilidades de pensamento e ação por intermédio de experiências e interações sucessivas, consigo mesma, com seus pares, com os adultos e com o meio.

Piaget estabeleceu estágios do pensamento indicando as tendências do desenvolvimento operatório. Assim sendo, Piaget e Lowenfeld conceituaram, respectivamente, os estágios do pensamento e da arte das crianças e dos adolescentes. Lowenfeld focou na arte da criança e do adolescente interagindo com o professor, observando ações, processos e produtos, dando ênfase ao processo.

Piaget verificou ações e pensamentos apoiado pelo método clínico, por intermédio do qual os pesquisadores observam os sujeitos em ação, sem conduzir a criança, às vezes provocando-a com outras solicitações para observar e analisar as respostas em atos e/ou falas. Assim, e com todos seus conhecimentos, ele pode definir as estruturas do pensamento que, em sua gênese, alcançam a possibilidade do pensar de modo operatório formal. Piaget revelou-nos, portanto, a gênese e as estruturas do pensamento, entre outros conceitos importantes de sua teoria.

Muitos professores que estudaram Lowenfeld nos anos 1960 e 1970 no Brasil, hoje incorporam o paradigma pós-modernista da arte-educação, aceitando que as imagens feitas pelas crianças têm origem em outras imagens dela mesma, dos pares, dos artistas, da natureza e das diferentes formas de arte que podem assimilar. Mas, antes do movimento da livre expressão, a arte da criança não foi considerada como produção diferenciada, que refletia os modos próprios de suas ações na perspectiva própria da infância, isso teve início com Töpffer (1858). Como vimos, este autor verificou e escreveu que o desenho da criança, feito espontaneamente nas ruas, era mais carregado de ideias e expressão do que os aprendidos nas escolas tradicionais da época, antes dessas formulações a arte espontânea da criança nem sequer foi observada e analisada como algo de valor por artistas que o antecederam.

Por outro lado, os conjuntos de trabalhos infantis gerados nas propostas modernistas, com experiências de livre expressão, a partir de Cizek, foram documentados de modo sistemático e deixaram de ser analisados ao acaso, como os desenhos das ruas apontados por Töpffer.

Mas encontramos em nossos estudos alguns desenhos como os que seguem (Fig. 44), associados a tarefas escolares, com base nas orientações modernas iniciais, ainda muito ligados à destreza e à representação.

Figura 44 Trançado e colagem de palitos (BORDES, 2007, p. 89)

Juan Bordes³² aponta no sistema educativo idealizado por Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852) o momento decisivo e crucial para a concepção do desenho moderno.

Foi com o trabalho de Fröebel que se deu por completo o rompimento com os esquemas clássicos e ortodoxos do desenho sobre o plano para compreender-se “espacial e sólido, construtivo e modular”, mas sem abandonar as noções de representação, reflexão e análise características do desenho clássico. Noções como destreza e a relação entre pensamento e sentimento encontravam no método fröebeliano um instrumento de desenvolvimento da inteligência. Preceitos desenvolvidos em sua didática, como o estudo a partir de formas cúbicas, contrastes de cores e formas e trabalhos com tecidos, serviram de estrutura conceitual para diversos métodos de desenho nas décadas que se seguiram.

A obra de Fröebel teve impacto e, como que em uma síntese de outros métodos e práticas anteriores, esse pedagogo desenvolveu uma maneira de ensino do desenho reunindo diversas capacidades conquistadas ao longo dos três primeiros quartos do século XIX, estabelecendo certas bases que seriam “el terreno de cultivo para los cultivos de las vanguardias”. (IAVELBERG; MENEZES, 2013, p. 82)

Muitos autores da arte-educação citam Lowenfeld, tanto modernos quanto pós-modernos tematizaram concepções relacionadas às dele, os sucessores, que abordaremos adiante, reconheceram seu valor e usaram ou negaram aspectos de sua teoria, a transcenderam, gerando novas teorias na arte-educação. Laura H. Chapman, professora da Cincinnati, Ohio University, que trabalha com arte-educação, na introdução do livro *The Lowenfeld lecture* (1982) selecionou oito tópicos do campo da Educação que foram desenvolvidos nas palestras do nosso

³² Bordes, Juan. *La infancia de las vanguardias sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra, 2007.

mestre. Selecionou-os para mostrar a amplitude e a profundidade do pensamento de Lowenfeld. São eles:

- a natureza multidimensional do aprender e o “talento”
- o modo pelo qual as crianças criam e expressam significado através das atividades artísticas
- o conceito de “aprendizagem pela descoberta” e métodos de ensino que fazem avançar o conhecimento ativo e pessoal
- a função da rotina aprendida e da imitação na aprendizagem
- a relação entre atenção dos estudantes e sua identificação emocional e imaginativa com o conteúdo
- o efeito dos métodos de ensino empregados com um tipo de conteúdo em outros tipos
- a relação entre domínio técnico e performance criativa em vários campos de interesse
- a contradição na cultura Americana e sua postura na arte-educação

(CHAPMAN apud MICHAEL, 1982, p. x, tradução nossa)

Podemos compreender estes oito pontos ordenados por Chapman como temas de Lowenfeld orientados à revitalização da arte na educação, sempre observando a perspectiva artística livre e criadora da criança.

2.5 Lowenfeld no Brasil: o terreno fértil das ideias de Anísio Teixeira

Lowenfeld foi muito lido no Brasil no final dos anos 1960 e nas duas décadas seguintes. Ele tinha em comum com os nossos pioneiros da Educação apoio na filosofia de Dewey, incluído na bibliografia de *Desarrollo de la capacidad creadora* (1961). O livro citado por Lowenfeld foi *Art as experience* de Dewey, em sua primeira edição em inglês de 1934. Em 1949, essa obra de Dewey foi traduzida para o espanhol³³, o que facilitou sua leitura por muitos educadores da escola renovada brasileira. Em 1930 Teixeira traduziu *Vida e educação* de John Dewey para o português. A 8ª edição de que dispomos tem prefácio de Lourenço Filho, de julho de 1964, e a parte introdutória, assinada por Anísio, tem por título “A Pedagogia de Dewey (Esboço da Teoria de Educação de John Dewey) – Educação como Reconstrução da Experiência”.

Em nosso país a proposta da escola renovada teve o impulso dos educadores progressistas brasileiros dos anos 1930, o próprio Anísio Teixeira corroborou com a

³³ Dewey, John. *El arte como experiencia*. México; Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1949.

propulsão das ideias renovadas no Rio de Janeiro em 1935, quando criou o Instituto de Educação para a formação dos professores da escola pública e algumas escolas experimentais, e também em Salvador, onde fundou a Escolas Classe / Escola Parque nos anos 1950, cuja experiência perdurou até 1998 (VIDAL, 2006, DVD). Anísio resistiu à ditadura de 1964, entretanto, morreu em plena vigência de regime ditatorial, no ano de 1971, num acidente trágico e inexplicável, ao cair em um poço de elevador.

Anísio Teixeira alcançou o título *Master of Art*, especializado em educação, no *Teachers College da Columbia University*, de Nova York, em 1928, onde conheceu o pensamento de John Dewey. Nossa escola renovada teve sua trajetória marcada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, escrito por Fernando de Azevedo e subscrito por 26 intelectuais (23 homens e 3 mulheres), entre eles Anísio Teixeira. Os signatários lutavam por uma escola pública laica e obrigatória, em oposição àquela que servia à classe média e não dava acesso escolar à população menos favorecida, perpetuando diferenças sociais. Durante o governo de Getúlio Vargas as propostas dos educadores progressistas não encontraram espaço, e Anísio Teixeira não fez concessões à política do Estado Novo. Perseguido, pediu demissão do cargo de Secretário Geral da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal em 1935. Exilou-se durante todo o período, de 1935 a 1945.

Em 1930, Anísio Teixeira publica a primeira tradução de dois ensaios de Dewey que, reunidos, recebem o nome de *Vida e educação*. Após a morte de seu pai e de uma tentativa frustrada de eleger-se deputado federal pela Bahia, parte para o Rio de Janeiro onde, em 1931, assume, a convite do prefeito Pedro Ernesto Batista, a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Nesse cargo teve a oportunidade de conduzir importante reforma da instrução pública que o projetou nacionalmente e que atingiu desde a escola primária, à escola secundária e ao ensino de adultos, culminando com a criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal. Demitiu-se em 1935, diante de pressões políticas que inviabilizaram sua permanência no cargo, em uma conjuntura em que o Estado autoritário ganhava força no Estado e na sociedade. (NUNES, 2000, p.11)

Em 1946, no final da Segunda Guerra Mundial com a queda do Estado Novo, Anísio Teixeira retornou ao País quando foi conselheiro da Unesco e dirigiu a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950, conhecido como Escola Parque, conforme mencionamos anteriormente. Anísio fundou a Escola Parque de tempo integral para as populações

carentes, na esteira da filosofia de Dewey. Assim, a educação renovada brasileira teve forte base na experiência de Anísio Teixeira nos Estados Unidos, onde visitou espaços escolares e se influenciou, principalmente, pelo modelo pedagógico e arquitetônico das escolas de Detroit. (DUARTE, 1973)

Anísio Teixeira fez seu *Master in Art* nos EUA e teve contato com as ideias do pensamento deweyano, no qual foram considerados os conteúdos interiores do sujeito como meios de interpretação do mundo e de orientação dos fazeres. O “aprender fazendo” de Dewey era acompanhado do pensamento reflexivo e estava em oposição ao ensino de verdades fixas a serem introjetadas pelo aluno, tal como foi praticado na escola tradicional. A educação puramente intelectualista foi rejeitada e deu lugar à experiência, concepção central no pensamento de Dewey. Uma experiência que está articulada à reflexão e que a transforma permanentemente. As verdades são provisórias e podem cambiar no fluxo das experiências, a verdade é sempre consensual com base no debate democrático entre os indivíduos, que por sua vez são vinculados à sociedade. Tais ideias também fazem parte do ideário filosófico educacional de Lowenfeld, que aspirava a formação de indivíduos ativos, sensíveis ao meio e às necessidades dos demais membros da sociedade. Anísio Teixeira foi um grande difusor das ideias pedagógicas e da filosofia de Dewey, ele propunha, praticava e compactuava com o conceito de democratização do ensino.

Na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU-USP), onde estudamos de 1969 a 1973, tivemos contato com uma publicação sobre o trabalho de Anísio Teixeira, de autoria de um de nossos professores, Hélio de Queiroz Duarte. À época eram comuns publicações datilografadas e impressas pelo Laboratório de Artes Gráficas da FAU. O caderno tinha por dimensões 21 x 22 cm e o título podia ser visualizado sob a forma de uma poesia concreta

escolas classe

escola parque

A capa desse caderno (Fig. 45) trazia um desenho da festa típica baiana do Bonfim. Os dados da capa estão em seu verso e assim podemos saber que o desenho foi realizado por uma aluna do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – C.E.C.R. –, conhecido como Escola Parque, em Salvador, datado de 1972.

Figura 45 Capa (DUARTE, 1973)

A publicação, orientada a arquitetos em formação, trazia o projeto arquitetônico das propostas educacionais de Anísio Teixeira, desenvolvidas no ex-Distrito Federal até 1935 e em Salvador a partir de 1950. O entrelaçamento entre o projeto pedagógico, orientado à Escola Primária de Salvador, e o arquitetônico estava de acordo com o pensamento arrojado de Anísio Teixeira. Essa publicação da FAU-USP pontua como origem do projeto arquitetônico das escolas de Anísio o sistema *Platoon* (plataforma) das escolas de Detroit, que foram visitadas pelo nosso pensador. O desenho da planta e as informações pedagógicas adequavam-se ao modelo da escola renovada, eles se fizeram conhecidos em nosso país e foram difundidos internacionalmente como modelo que a Unesco quis levar a diversos países que necessitavam desta orientação.

[...]

“escola-parque” – destinada a atender, em dois turnos, a cerca de 2 mil alunos de “4 escolas-classe”, em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas “oficinas de artes industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro e lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos, em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

[...]

Os alunos frequentarão diariamente a “escola-parque” e as “escolas-classe”, em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras 4 nas atividades da “escola-parque”, com intervalo para almoço, à maneira do que se faz no centro de Salvador Bahia. (TEIXEIRA, 1967, p. 134)

A arquitetura era moderna e arrojada em plataformas, assim projetadas porque se dividiam os alunos, com atividades em rodízio, que permaneciam em período integral na escola. Arte foi uma proposta destacada das “escola-parque”, outro período era orientado às matérias básicas do ensino primário nas “escolas-classe”.

A escola tem pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade e ainda atividades de expressão artística e fruição de pleno e rico exercício de vida. (TEIXEIRA, 1994, p. 164)

E segue em seu texto confirmando o ideário de Dewey:

Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. (IDEM)

A arquitetura das escolas de Anísio Teixeira foi importante porque a das escolas, de até então, foram criticadas pelos Pioneiros da Educação, por ostentarem prédios imponentes, projetos governamentais feitos para a elite e não para a população mais pobre.

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade de nobreza das administrações (...). (WOLFF, Silvia³⁴ apud MARCÍLIO, 2005, p. 177)

[...]

Caros e suntuosos, os edifícios escolares das primeiras duas décadas do século XX passaram a ser alvo de críticas dos anos de 1920 dentro dos movimentos da Escola Nova, que defendia a democratização da escola pública. (MARCÍLIO, 2005, p. 181)

Com o golpe de 1964 e o início do período da ditadura militar brasileira Anísio Teixeira exilou-se nos Estados Unidos, onde foi trabalhar como professor convidado

³⁴ Wolff, Silva. *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, 1992. Dissertação de mestrado, mimeo.

e lecionou nas Universidades de Columbia e da Califórnia. No seu retorno ao Brasil, em 1966, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas.

As escolas públicas experimentais, vocacionais e de aplicação, muito importantes no cenário brasileiro no período da ditadura, resistiram até 1969, com o Ato Institucional N°5 (AI-5) seguiram mais pressionadas, e as modernas particulares consolidaram-se como escolas alternativas de orientação renovada.

O trabalho de Paulo Freire (1921-1997) exerceu indiscutivelmente um leito favorável à escola moderna, crítica e inclusiva das camadas populares, tendo como força motriz seu brilho filosófico e político, sua preocupação com a inclusão do “cidadão oprimido” e seu método de alfabetização de adultos. O grande mestre não será aqui tratado, mas não pode deixar de ser mencionado.

O sistema público de ensino, a partir de 1971, operou com a Lei 5.692/71, quando Arte tornou-se disciplina obrigatória, mas se esperava que um mesmo professor, polivalente, ensinasse todas as linguagens artísticas.

A Lei n° 5.692/71³⁵ surgiu em plena ditadura militar e estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º grau, que na época correspondia da 1ª à 8ª série, orientado para alunos de 7 a 14 anos, e de 2º grau, que se referia ao Colegial, para estudantes de 15 a 17 anos.

Sobre Educação Artística, terminologia da época, podemos ler no primeiro capítulo da lei de 1971:

Do Ensino de 1º e 2º graus

[...]

Art. 7º – Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]. (IAVELBERG, 2013d, p. 49)

Arte passou a ser considerada atividade ministrada por professores polivalentes, o que descaracterizou seu ensino nas escolas adotantes da lei. Já nas escolas experimentais, seguiam-se leituras e fundamentos dos autores identificados com as propostas renovadas, com forte base em Paulo Freire. Nos anos 1990, com a LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais promoveu-se a orientação construtivista do ensino e da aprendizagem nos paradigmas já vigentes nos anos 1980. Desde os anos 1960 as bases piagetianas deram origem ao termo

³⁵ Segundo informações obtidas junto ao Prof. João Palma Filho, titular da Faculdade Júlio de Mesquita Filho, UNESP, no segundo semestre de 2014, em uma banca de doutorado na FEUSP da qual fomos membros, soubemos que, ao contrário do que sempre se afirma, em 1971 não foi promulgada uma lei de diretrizes da educação nacional, mas sim de diretrizes e bases que regulamentou o ensino apenas para o 1º e o 2º graus.

Construtivismo, que foi assim nomeado entre educadores progressistas tanto em arte, como nas demais áreas do conhecimento.

Deste modo compreendemos que as propostas de Lowenfeld encontraram uma terra semeada de modernidade em nosso país, que fazia par com as ideias da pedagogia renovada assentes fora do Brasil desde 1920, sob impacto do pensamento de John Dewey.

2.6 Thomas Munro: crítica à arte-educação modernista

Quais seriam as implicações das proposições da arte-educação moderna na contemporânea? Sabe-se que os modernistas priorizaram a distância entre a criança e as obras de arte, contudo, a inclusão da História da Arte e da Crítica na sala de aula – que ao lado da Produção e da Estética, estruturam a proposição pós-moderna da arte-educação ³⁶ – não pode ser concebida como diferencial da contemporaneidade. O questionamento sobre a falta da História da Arte e da Crítica na sala de aula já foi feito no seio da modernidade por Thomas Munro (1897-1974), filósofo americano, curador educacional do *Cleveland Museum of Art* e professor da *Westerns Reserve University*. Munro estudou na *Columbia University* (1917), onde foi influenciado por John Dewey, adepto do “método por projetos” em arte, em oposição à modalidade acadêmica de estudo da escola tradicional. Ao se apoiar na organização por projetos, Munro a defende junto aos adolescentes para motivá-los na área de arte.

Na educação em arte, uma ênfase maior no pensar inteligente poderia ser realizada de diferentes formas. A primeira delas é um planejamento intencional por *projetos* envolvendo as construções artísticas. O método por projetos, com se sabe, revolucionou e revigorou o Ensino Fundamental americano. No Ensino Médio, isto é abandonado a favor de estudos acadêmicos. (MUNRO, 1956, p. 253³⁷, tradução nossa)

Munro segue em seu texto e não defende apenas a “pedagogia por projetos”, afirmou também que os métodos da escola progressista atenderam bem às crianças

³⁶ O DBAE, o CSAE, a Metodologia Triangular e os autores contemporâneos associam algumas ou todas essas disciplinas em suas proposições com mais ênfase do que os modernos.

³⁷ MUNRO, Thomas. *Art education, its philosophy and psychology: selected essays*. Indianapolis, EUA: Bobbs-Merrill, 1956. O livro reúne diferentes ensaios; o desta citação tem por título “Adolescence and art education” e foi publicado pela primeira vez no *Bulletin of the Worcester Art Museum*, XXIII, 2, jul. 1932, p. 61-80).

do Ensino Fundamental em arte, mas não alcançaram os mesmos propósitos junto aos adolescentes. Criticou práticas da sua época nas quais se propunha a uma classe de jovens alunos, segundo seu exemplo, produzir naturezas mortas à maneira de Cézanne. Munro acreditava que os resultados seriam imitações pobres do mestre.

O autor contrapõe a este tipo de prática o uso inteligente da consciência do *self* e da *motivação individual*. Tal arroubo escolanovista não o impediu de propor que este caminho fosse construído pelo estudo da História da Arte:

O conhecimento da História da Arte pode ser utilizado, não apenas de modo comum e superficial – tal como observar detalhes da História da Arte enquanto cenário de uma peça de teatro – mas com mais profundidade, para verificar como as antigas escolas de arte resolveram seus problemas, e, em decorrência, tirar sugestões para lidar com os próprios problemas estéticos, talvez de um modo bem diferente. (MUNRO, 1956, p. 253, tradução nossa)

Aqui temos uma orientação de ensino da mesma natureza que nos indicaram os arte-educadores pós-modernistas Wilson; Wilson; Hurwitz (1987), apesar de que Munro observa a aprendizagem da História da Arte separada do fazer artístico em sala de aula. Coloca-se como os modernistas ao ir contra os aspectos meramente intelectuais da educação escolar, justificando que estes sobrecarregam os alunos deixando-lhes pouco tempo para atividades de observação cuidadosa e de uso da inteligência.

Na mesma linha de pensamento, Munro propõe o exercício da Crítica de Arte pelos alunos incluindo mestres antigos e modernos e, de modo admirável para a época, indica a ação crítica dos alunos junto aos próprios trabalhos e aos dos pares, fugindo do viés individual que marcou o modernismo. Ao mesmo tempo que o autor não faz parte do paradigma da Escola Tradicional a ele se contrapõe, pois não aprova o ensino de História da Arte e da Crítica que oferece conceitos prontos ao aluno sem lhe permitir que construa a capacidade de julgar por si quando uma obra artística é melhor do que outra. E comenta:

Em relação à crítica, eu me refiro especialmente ao processo de explicar, analisar e apreciar trabalhos específicos de arte em relação a padrões gerais de valor. (MUNRO, 1956, p. 254, tradução nossa)

Com exceção feita à proposta de criar para aprender sobre arte e para fazer arte a partir de obras (releitura, recriação de aspectos das obras em poéticas

peçoais), aceitas na contemporaneidade, as formulações de Munro que esteve 50 anos à frente do *Discipline-Based Art Education* (DBAE), projeto pós modernista americano dos anos 1980, , pois, como vimos, o autor escreveu essas críticas em 1932. Ele esteve mais próximo dos questionamentos hoje feitos ao DBAE e das propostas das escolas de formação de artistas de Duve (2012), que fazem oposição à orientação modernista do modelo Bauhaus, cujo foco foi a criatividade e também a crença de que “todos somos artistas”.

Duve nos fala sobre formar artistas para terem capacidade de julgamento em relação à História da Arte e também sobre instrução na área. Ele propõe situações de aprendizagem pelo fazer a partir da História da Arte, tendo como método a criação do aluno, artista em formação, por meio de simulações de pertencimento à produção artística de alguém ou de uma época. Isto aproxima Thomas Munro das intenções de Duve, com exceção feita ao fato de que Munro não incluiu a prática artística dos alunos tendo obras como referência. Já Duve indica a instrução (sic) em sala de aula para promover a aprendizagem de conteúdos da História da Arte por intermédio de fazeres diferenciados.

Munro propõe a aprendizagem da crítica por interação com obras, e aprendizagem pela descoberta e sem instrução, postura modernista. Tais procedimentos do fazer crítico foram por ele considerados enquanto ações de uso inteligente do pensamento para construir ideias próprias. E Munro foi além de Wilson; Wilson; Hurwitz (1987) ao propor a Crítica como disciplina fundamental, mesmo que pela interação sem mediação de informações por professores, desde a Educação Infantil. Realmente é surpreendente o entrelaçamento e a predição da contemporaneidade nos textos de Thomas Munro. E, sempre se opondo aos propósitos do ensino tradicional no qual a Crítica, a técnica e a História da Arte são ministradas em versões únicas, como modo certo e pronto, para ele, impeditivos do pensamento autoral.

Em substituição, proponho que o exercício do poder da crítica deveria ser uma das formas dominantes do ensino da arte em todos os níveis. É um processo que pode ser contínuo desde a tenra infância até a universidade, aplicado a diferentes materiais, e com mudanças de método para ficar passo a passo com o desenvolvimento da habilidade mental.

A criança muito nova, claro, não pode ser solicitada no uso de palavras complexas ou seguir no encadeamento de inferências lógicas, mas ela pode ser encorajada, tão logo comece a falar, a expressar suas preferências entre diferentes objetos de arte e artefatos, dando razões a isto, para

perceber e indicar as qualidades que distinguem um objeto do outro. (MUNRO, 1956, p. 254, tradução nossa)

Interessante notar a identidade desta forma de contato com a arte proclamado em 1932 por Munro e o *Critical Studies in Art Education Project*, projeto pós-modernista inglês, CSAE dos anos 1980, no qual se propôs a aprendizagem de vocabulário ligado ao universo da arte. O *Critical Studies* atuou em oposição à falta dos aspectos contemplativos da arte na escola modernista, que valorizou apenas o fazer. Apesar da base escolanovista que estrutura o pensamento de Munro, ele nos apresentou, com uma diferença extraordinária de tempo, muitos embriões da arte-educação contemporânea.

Em relação ao vocabulário da arte, assim se expressam os autores do CSAE:

A aquisição de um vocabulário de arte é fundamental para estudar na área. Mesmo um vocabulário limitado é necessário antes que alguém comece adequadamente, ou mesmo minimamente, a descrever, discutir, ou comunicar sentimentos sobre objetos artísticos. Da Educação Infantil em diante, o vocabulário de arte da criança deveria crescer ao nível de alcançar a complexidade proporcional ao seu desenvolvimento intelectual. É importante na aquisição de qualquer vocabulário sobre arte terem sido dadas à criança o maior número de oportunidades possíveis para usá-lo ativamente. (REID ³⁸ apud TAYLOR, 1986, p. 271, tradução nossa)

E Munro segue nos deixando estupefatos, a cada parágrafo do artigo em questão, com o conjunto de indicadores da arte-educação pós-modernista por ele apontados, discorrendo sobre como deveriam ser os cursos de arte nas escolas e, aproxima-se das ideias construtivistas de aprendizagem compartilhada, também indicadas por Duve (2012) para que os artistas aprendessem uns com os outros nas escolas de formação. Um aspecto que diferencia a proposta de Munro da pedagogia da Bauhaus é a saída da produção individual, isolada, seja no fazer ou no fruir.

Qualquer curso de arte deveria incluir períodos de *open-minded* discussões na sala de aula, nos quais os estudantes pudessem falar sobre as razões de seu gosto, *links* e opiniões, e, possivelmente, revisá-los por intermédio da comparação entre pontos de vista. (MUNRO, 1956, p. 253, tradução nossa)

Nos interessa destacar que no texto *Methods in the psychology of art* (Métodos na psicologia da arte) de Munro (1956), publicado inicialmente em 1948³⁹, o autor

³⁸ REID, Louis Arnaud. "Assessment and aesthetic education". In: ROSS, Malcom. (Ed.). *The aesthetic imperative*. Pergamon Press, 1981.

³⁹ MUNRO, Thomas. *Methods in the psychology of art*. Publicado originalmente em *The Journal of Aesthetic and Art Criticism*, v. 4 (March, 1948), p. 225-235.

criticou a falta de pesquisas científicas sobre Estética e Crítica, explicitou que a literatura, neste tema, é repleta de generalizações e psicologismos sobre “psicologia da arte” e “experiências estéticas”. Incluiu em sua crítica a produção dos países de língua germânica e elogiou apenas uma publicação em língua inglesa, de A. R. Chandler, *Beauty and human nature*, publicada em Nova York em 1934, afirmando que não existem boas sínteses do conhecimento no assunto. Citou algumas obras americanas escritas para principiantes e afirmou que o livro de Lowenfeld (1959)⁴⁰, *The nature of creative activity*, é um relatório técnico detalhado, mas não faz jus ao seu título. Entretanto, Lowenfeld (1961) incluiu três títulos de Munro em sua bibliografia⁴¹ como indicação de leituras, dois sob o tema “Formas conscientes de encarar a expressão artística: aspectos gerais” e um sob a temática “Etapas inconscientes da expressão criadora (de 7 a 12 anos)”, tradução nossa. Entre essas indicações Lowenfeld (1961) apontou um artigo de Munro⁴² sobre Franz Cizek, no qual ele critica o método do arte-educador.

Tivemos acesso ao artigo acima citado por Munro (1956,) no capítulo que tem por título *Franz Cizek and the free expression method* (Franz Cizek e o método da livre expressão), uma nota deste texto contém a informação de que ele foi publicado, originalmente, no *Journal of Barnes Foundation*, em outubro de 1925 e reimpresso por John Dewey e outros em *Art and Education* (Meiron, Oa., Barnes Foundation Press, 1929).

⁴⁰ A primeira edição foi realizada na Inglaterra em 1938, a segunda, em 1952, reimpressa em 1959 traduzida do alemão por O. A. Oeser.

⁴¹ MUNRO, Thomas. Adolescence and art education. *Methods of teaching the fine arts*. Chapel Hill: Univ. of North Carolina Press, 1935. MUNRO. Thomas. Creative ability in art, and it's educational fostering. *Art in American Life and Education*. Public School Publishing Co., Bloomington, Ill., 1941.

⁴² MUNRO. Thomas. Franz Cizek and the free expression method y a construtive program for teaching art. *Art and Education*. Barnes Foundation Press, Pa., 1935, assim citado por Lowenfeld.

Figura 46 Têmpera de menina de 12 anos da escola de Cizek (VIOLA, 1936, p. 89)

Munro foi visitar a escola de Cizek e lá constatou mais liberdade para a criança observar o mundo e se autoexpressar por meios artísticos. Apesar de Cizek considerar que os trabalhos dos alunos não eram influenciados por outros, Munro notou semelhanças entre eles, que denotam influência dos artefatos austríacos e do novo expressionismo (Fig. 46) que, segundo ele, virou fórmula em Viena à época. (MUNRO, 1956). As crianças de Cizek não visitavam os museus de Viena, era indicado apenas aos jovens irem as mostras modernistas, expressionistas, cubistas ou futuristas para aprenderem o espírito da época. Para Munro, apesar do discurso de Cizek, a influência da arte adulta era óbvia entre as crianças menores e maiores. Destacou que o próprio Cizek, nas classes das crianças maiores, orientava uma arte “constructivism” (construtivista) ou “dynamic rhythm” (ritmo dinâmico), como ele mesmo nomeava. Estes termos nasciam da arte da época, cujas obras enalteciam as máquinas, o movimento, construção e o poder.

Mas Munro é irredutível em relação aos equívocos da proposta de Cizek:

A tentativa de afastar influências tem certamente algum efeito. Quais tipos de arte é mais fácil se manter afastados? Não a comum das ruas, nem as infantis das salas de aula, mas a grande tradição do passado e os melhores trabalhos do presente. Não facilmente acessível, menos ostensiva do que o visível clamor ao redor, enterrados na desordem congelada dos museus, os bons trabalhos de arte poderão nunca atrair a atenção ou serem

compreendidos pela criança, a menos que o professor os aponte e convide-a a ver como eles diferem das coisas que têm apelo óbvio. Caso não o faça pode ter apenas um resultado: que as influências ruins não terão com o que competir. (MUNRO, 1956, p. 240, tradução nossa)

E, certo de suas críticas, Munro as fundamenta dizendo que na escola de Cizek, de modo similar ao que ocorria nas americanas, as crianças pequenas criavam livremente e os adolescentes ficavam convencionais, fracos artisticamente e com tendência sentimental. Munro pontua que em vinte anos de existência nenhum artista importante recebeu formação na escola de Cizek. Por um lado, Munro não está de acordo com as restrições dos métodos acadêmicos de ensino de arte, mas não pelas razões dos arte-educadores modernistas que afirmaram que eles transmitiam tradições. Munro opõem-se aos métodos acadêmicos por estes transmitirem poucas tradições e habitualmente florentinas, gregas e holandesas, como se estas tivessem absoluta autoridade.

Neste sentido, para Munro, a orientação acadêmica e a de Cizek eram igualmente equivocadas, porque Cizek também restringia os alunos apenas a algumas influências e nem sempre as melhores, segundo o crítico.

A proposta e a crítica de Munro ficam claras quando escreve que

Um vasto estudo das tradições é minuciosamente compatível com a experiência individual, e na verdade as escolhas originais são quase inevitáveis. Ao mesmo tempo, ao contrário do método da livre expressão, provê ao aluno a herança artística do passado, sem a qual o interesse pelos materiais artísticos não pode ser sustentado, nem seu uso tornar-se maduro e racional. (MUNRO, 1956, p. 241, tradução nossa)

Acreditamos que, apesar das críticas, Cizek sempre lutou pelo seu trabalho junto às crianças e jovens e foi mais valorizado fora de Viena. Munro nos narra que, pressionado pelas autoridades, Cizek transformou as aulas dos alunos mais velhos em classes convencionais de treino artesanal.

No texto de Francesca Wilson (1921) (Fig. 47) que escreveu sobre uma palestra proferida por Cizek para professores de Dublin, verificamos que ele foi consciente do declínio do trabalho do adolescente. Neste texto encontramos as palavras que Munro sublinhou sobre os jovens alunos de Cizek, “os adolescentes ficavam convencionais, fracos artisticamente e com tendência sentimental” (WILSON, 1921,P?), exatamente na forma que foram proferidas pelo arte-educador

de Viena, na palestra relatada por Wilson (1921), portanto, 4 anos antes do texto de Munro.

Elizabeth Safer (2006), autora vienense, pesquisadora do trabalho de Cizek, em uma palestra na Academia de Arteterapia Holística de ISSA⁴³ em Viena, nos deu uma noção de como a escola de Cizek foi inovadora, ao afirmar que ela foi fechada pelos nazistas em outubro 1939 e reaberta como escola particular em 1940; em 1947 Cizek faleceu e a escola foi conduzida pela Profa. Ada Schimitzek até seu encerramento definitivo em 1955.

Figura 47 Capa (WILSON, 1921)

2.7 As produções artísticas modernas e contemporâneas e a arte-educação

Teorizar períodos históricos significa transpô-los da ordem dos fatos para a ordem da ideias ou modelos; com efeito, é a partir da metade do século XVIII que os tratados ou preceitísticas do Renascimento e do Barroco são substituídos a um nível teórico mais elevado, por uma filosofia da arte (estética). (ARGAN, 1992, p. 11)

Não pretendemos aqui esgotar os movimentos artísticos e as obras de seus representantes, mas abordaremos momentos da História da Arte e produções

⁴³ Não encontramos referências a esta sigla.

artísticas para indicar a presença da arte moderna e da contemporânea na arte-educação. Os nomes que classificam o surgimento da arte moderna em seus distintos movimentos⁴⁴ estão assim sequenciados por Chipp (1988): Impressionismo; Pós-Impressionismo; Fauvismo; Expressionismo; Cubismo; Futurismo, Neoplasticismo; Construtivismo; Dadaísmo; Surrealismo; *Scuola Metafisica* e Arte Contemporânea.

Na Arte Contemporânea a organização é mais complexa em função da diversidade de modos e meios de ordenação dos objetos artísticos com a inclusão do espectador em interação no espaço da obra como parte da poética. Entre outros movimentos podemos citar: Pop Art; Expressionismo Abstrato; Arte Conceitual; Land-Art; Body-Art; Performance; Happening; Instalação; Concretismo; Neoconcretismo; Arte de Rua. Verificando as narrativas que ordenam e distinguem aquilo que caracteriza cada um desses movimentos, é difícil delinear contornos precisos para reunir um conjunto de trabalhos em qualquer um deles; considerando que desde o moderno encontramos o mesmo artista classificado como expressionista por uns e impressionista por outros críticos ou historiadores da arte, sem significar necessariamente que transitou pelos dois movimentos. Mas, de qualquer forma, os movimentos modernos inauguraram novos modos de conceber e fazer arte.

Com a formação da estética ou filosofia da arte, a atividade do artista não é mais considerada como um *meio* de conhecimento do real, de transcendência religiosa ou exortação moral. Com o pensamento clássico de uma arte como mimese (que implicava os dois planos do modelo e da imitação), entra em crise a ideia de arte como dualismo entre teoria e prática, intelectualismo e tecnicismo: a atividade artística torna-se uma experiência primária e não mais derivada, sem outro fim além do seu próprio fazer-se. À estrutura binária da mimese segue-se a estrutura monista da *poiésis*, isto é, do fazer artístico, e, portanto, a oposição entre a certeza teórica do clássico e a intencionalidade romântica (*poética*). (ARGAN, 1992, p. 11)

A mudança de paradigma central da arte moderna em relação ao passado é a tendência de a ele se opor, do mesmo modo como a escola renovada modernista fez com a Escola Tradicional.

No moderno, as obras, pinturas, desenhos, gravuras, colagens em seus espaços na moldura ou a escultura, mesmo os *móviles* e as *assemblages*, são

⁴⁴ Aqui nomeamos por movimentos, mas na literatura sobre arte encontram-se, também, estilos e escolas artísticas.

observadas pelo público. No contemporâneo, a obra, muitas vezes, é construída pelo artista para ser instalada em um espaço, nele e/ou para ela estruturada, prevê a participação direta do público e por vezes junto ao próprio artista, como nas *performances*. O *happening* trabalha associando a linguagem cênica à música, é comum um músico trabalhar em parceria com alguém de teatro ou dança.

Os trabalhos tridimensionais de Nuno Ramos ou de Frank Stella, que convidam o espectador a viver no espaço da obra, poderiam ser classificadas por um ou outro termo, “escultura” ou “instalação”. Com essas poéticas se quer provocar uma consciência, uma experiência real e multimodal, que envolve todos os sentidos do público – e não apenas o olhar –, que irá interagir com a proposição poética.

Na História da Arte um movimento artístico pode ser a potência latente de outro que virá, entretanto, para este potencial ser concretizado é preciso que um artista ou grupo de artistas inaugurem formas poéticas que abriguem o novo, que, por sua vez, será superado sem perder o valor de época. Outros artistas podem influenciar-se e/ou identificar-se pelas ideias e acontecimentos de uma proposição poética disparadora do novo e a ele se reunir. Ao assimilar o movimento em seu processo de criação, o faz com estilo pessoal e diferenciado. Nas obras de arte observa-se também idas dos artistas à culturas diferentes, à tradição de uma cultura ou ao passado, recriando-o ou com ele rompendo na obra.

Além da concepção de arte e de artista, dos contextos político, social e filosófico que afetam e promovem as poéticas, os saberes e tecnologias disponíveis de uma época perpassam a fatura artística e se modificam na História da Arte. Como se sabe, fenômenos da percepção foram revelados com as descobertas da ótica e participaram nos modos de ordenação da imagem impressionista e pontilhista. A câmera escura, por sua vez, foi usada pelos pintores holandeses Jan Van Eyck (1390-1441) e Johannes Vermeer (1632-1675) e a câmera fotográfica, por muitos artistas da Pop Art nos anos 1960. Os surrealistas recorreram aos símbolos oníricos e às formulações da Psicanálise, já os futuristas incluíram a dinâmica das máquinas e tentaram indicar um olhar sob influência da velocidade nas imagens e se consideraram como superação de outros movimentos modernos. Entretanto, a arte vive transformações contínuas que não se consolidam enquanto progresso, cada época preserva suas peculiaridades e a permanência do valor de suas obras pode ser eterna.

Para os críticos de arte conservadores que dominavam os salões parisienses em meados do século XIX, a arte moderna carecia de valor. Para os nazistas, posteriormente, no século XX, ela foi considerada “arte degenerada”, que precisava ser eliminada. A análise das imagens foi “medicalizada”, elas foram comparadas a imagens de manuais médicos com fotos de pessoas que apresentavam problemas físicos e mentais, ambos considerados prejudiciais aos padrões das medidas da “raça superior”, inventada pelos nazistas, que balizaram a força totalitária e o plano de extermínio do Terceiro Reich.

O artista moderno questionou as formas de representação do mundo visível nas imagens da arte, as desconstruiu, fez emergir o inconsciente, a imaginação, mas, ainda operou, de certo modo, relações com o mundo concreto. Na arte abstrata, diante das obras dos artistas de vanguarda como Piet Mondrian (1872-1944), Wassily Kandinsky (1866-1944) e Kasimir Malewich (1848-1935), experimentamos fruir um objeto artístico cujas referências ao real são muito ou totalmente diluídas, ordenando-se como aquilo que acontece entre forma e cor, e ainda, pontos, linhas e planos na superfície. Tal “planaridade” quer falar da própria arte e da ação sobre a superfície ao invés de nos remeter diretamente a um recorte da realidade por intermédio de uma forma. Lemos em Duve sobre a mobilidade do termo “pintura” no tempo e também sobre a negação do passado da arte ocorrida na Bauhaus, escola moderna de formação em arte e design.

Não há definição do meio “Pintura”, existe o que consideramos ser a pintura em um determinado momento de seu conflito específico com, por exemplo, a fotografia. A pintura monocromática não era da época de Manet, e o próprio Manet não era um pintor da época da David. Kandinsky chega no fim desta história, que ele conhece e sente necessidade; ele a inverte, e sobre esta *tabula rasa* funda a pedagogia do futuro.⁴⁵ (DUVE, 2012, p. 67)

Nas obras modernas, em sua maioria, o artista não quer representar a realidade, ele cria realidades na obra, que nascem da interação da subjetividade do artista com a natureza, o meio, as ideias, as obras de arte, sua interioridade, etc.. O resultado são modos de fazer mais significativos do que os assuntos, que ecoarão no mundo simbólico do espectador, revelando novos modos de ver arte, conhecer a si e ao mundo. Já entre os artistas contemporâneos, encontramos aqueles que

⁴⁵ Refere-se à Bauhaus e à proposta de Kandinsky naquela escola, que podemos encontrar no livro *Curso da Bauhaus* (KANDINSKY, 1987).

querem provocar o público a interagir com a obra, estabelecendo relações diretas com a vida. Eles buscam objetivar, projetar, planejar para executar um trabalho, mas, também, improvisar frente ao que ocorre no instante da exposição quando se envolve o público.

A arte contemporânea viveu seu auge nos anos 1960, ligada à Pop Art, que nasceu na Inglaterra em 1950, com o artista Richard Hamilton (1922-2011), seu inventor, , no período pós-guerra marcado por muita austeridade, mas já afetado pela sociedade de consumo em ascensão. Nos anos 1940, nos EUA, promoveu-se o devir da Pop Art no trabalho de Edward Hopper (1882-1967), que deu visibilidade a cenas do cotidiano, que retratavam a sociedade americana. Nos anos 1950, com a expansão da industrialização na América do Norte, os objetos da cultura de consumo, como eletrodomésticos, produtos e comidas industrializados, foram tidos como melhoria de vida e ficaram acessíveis à classe média, influenciando seu modo de vida, e promovendo a liberdade da mulher. Estes mesmos objetos e o modo de vida americano foram conteúdos da Pop Art nos EUA nos anos 1960. Andy Warhol, artista destacado do movimento, teve formação em publicidade e artes gráficas, portanto, muito diferente das escolas modernas para artistas. A lógica econômica mudou neste período do capitalismo tardio. Na década de 1970 tornou-se mais rápido o acesso à informação, que pôde ser globalizada. (Cf. WISNIK, 2014)⁴⁶

Quando podemos falar em arte contemporânea? A datação é diferente nos textos de teóricos da arte, mas costuma incidir em meados do século XX. Sabe-se que a arte contemporânea contempla uma grande diversidade nos modos de apresentação e uma infinidade de meios e suportes, tanto os tradicionais como tinta, tela, bronze, mármore, madeira, etc., quanto outros materiais nunca utilizados em obras modernas. Esses materiais passaram a estruturar os trabalhos de arte contemporânea, como, por exemplo, objetos encontrados, alimentos, pessoas, animais, objetos do cotidiano, restos industriais, luzes fluorescentes, vaselina líquida, etc. Em parte, objetos do cotidiano já compunham, por exemplo, as modernas *assemblages* do artista espanhol Pablo Picasso (1881-1973) e as colagens *Merz*, feitas de materiais de diferentes qualidades, pelo artista alemão Kurt Schwitters (1887-1948).

⁴⁶ Vídeo da palestra “A formação do pós-modernismo”.

O trabalho de arte é concebido pelo artista contemporâneo, ou por um grupo de artistas, frequentemente como uma ação interdisciplinar com outros profissionais na construção da obra, artistas de outras linguagens, técnicos, engenheiros, ferreiros, especialistas em trabalho audiovisual, iluminação, maquinários, operários de pedreiras, entre outros, a atividade conjunta busca assegurar estrutura, funcionamento, forma, segurança e execução de um objeto, ou de uma ação, construídos em parceria a partir da poética de um ou mais artistas. Em artes visuais, muitas vezes, o ponto de partida se dá sem desenho anterior, mas com maquetes ou protótipos, como os do artista americano Frank Stella (n. 1936), mas temos outros exemplos. Pintar sem desenhar antes já aconteceu no Renascimento italiano com Tiziano (1490-1510), que fazia seus “esboços” com marcações em massas de cor ao invés de usar o desenho anterior. O arquiteto catalão, moderno, Gaudí (1852-1926), projetava suas construções em maquetes para cálculo de estrutura, sem desenho prévio.

Em modalidades como a *performance*, o *happening*, o *site-specific*, a instalação, a intervenção e em alguns casos da arte de rua, o registro das interações com os visitantes costuma ser feito em vídeos, fotografias e outros meios para a obra ganhar permanência e documentação.

As linguagens modernas como escultura, pintura, desenho, gravura e colagem no contemporâneo passam a conviver com outras formas de fatura e concepções de arte difíceis de classificar em categorias. Na arte contemporânea houve uma expansão muito grande dos materiais, dos modos de fazer e exibir, que implicou em modificações substantivas na relação do artista com a produção, difusão e comercialização do seu trabalho, e ainda na sua articulação com galeristas, colecionadores, pares e grupos em coletivos de artistas. Por sua vez, os lugares de exibição da arte contemporânea também se transformaram, buscando espaços alternativos além de museus e galerias, elas acontecem em feiras, garagens, ruas, muros, metrô e também canais de comunicação, em suportes diferenciados como redes sociais, espaços virtuais, publicações impressas, etc.

Os espaços expositivos alternativos já despontaram como forma de resistência à rejeição ao movimento moderno praticada pelos gestores dos salões oficiais de arte na França. Os artistas organizavam exposições independentes, como foi o caso dos impressionistas, cuja primeira mostra desta natureza se deu em 1874. (Cf. MAMMI, 2012, p. 67).

Figura 48
Desenho, projeto *Carne* (Carmela Gross, 2006)

Figura 49
Carne (Carmela Gross, 2006)

A obra *Carne* (figs. 48 e 49) fez parte do projeto Arte-Passageira do Centro Universitário Maria Antonia da Universidade de São Paulo, CEUMA, onde se produziu um material de apoio didático⁴⁷ para trabalho junto a professores de escolas públicas da cidade de São Paulo.

Este trabalho contemporâneo da artista Carmela Gross é um ônibus/obra, que circulou nas ruas sem servir de transporte para pessoas. Transformado em pintura, segundo a autora, o público pôde entrar no ônibus quando ele estacionasse em um destino. A ideia deste ônibus/obra foi concebida pelo setor educativo do CEUMA, com a finalidade de garantir acesso a obras originais para escolas com dificuldade de transporte para deslocamento de seus alunos aos espaços expositivos. No projeto pensou-se em convidar vários artistas para realizarem obras tendo um ônibus como suporte. Carmela criou *Carne*, obra concretizada com o apoio de arte-educadores do CEUMA e da Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo, ECA/USP, onde a artista era professora.⁴⁸

Do interior de *Carne* vê-se o mundo em cor vermelha, pois a luz que atravessa o *insulfilm*, que reveste as superfícies externa e interna do ônibus, possui várias tonalidades de vermelho. Quando se sai deste ônibus, vê-se tudo verde em função de um fenômeno ótico que ocorre na retina.

⁴⁷ IAVELBERG, Rosa; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella, ZAMBONI, Ernesta. *Arte passageira: ação interdisciplinar na sala de aula*. São Paulo: Pró-reitoria de Cultura e Extensão; Centro Universitário Maria Antonia, 2006.

⁴⁸ O projeto foi realizado por ocasião de nossa direção do Centro Universitário Maria Antonia (2006-2009), órgão da Pró-reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, e teve apoio do então Pró-reitor de Cultura e Extensão da USP, Prof. Sedi Hirano.

Na contemporaneidade assimilou-se a Arte Conceitual, que privilegia a ideia ao invés do fazer, incorpora objetos encontrados prontos no cotidiano (*readymade*), como ocorreu com a obra *Fonte*, peça de mictório masculino, de Marcel Duchamp (1887-1968), ou na Pop Art, com as caixas de sabão em pó Brillo de Andy Warhol (1928-1987). Duchamp e Warhol lidaram com objetos encontrados que foram “apropriados” pelos artistas para serem colocados em um espaço expositivo, portanto, num contexto diferente de sua origem, assim passando a ser arte, por deliberação poética. No caso de Warhol a obra foi feita com um objeto da sociedade de consumo americana, de uso cotidiano, sacralizado e criticado pelo artista. Já Duchamp, ao enviar um mictório de banheiro masculino como obra a uma exposição na segunda década do século XX, o fez para questionar o *status quo* dirigente dos salões de arte da época, que ditava o que era e o que não era arte. Assim sendo, surgiu na modernidade – e seguiu na contemporaneidade – a pergunta: *É isto arte?*⁴⁹ para responder ao estranhamento causado no público não preparado pelos objetos artísticos modernos e contemporâneos.

Isto é Belo?, segundo Duve (1998), foi a pergunta que coube bem ao discernimento crítico antes do período moderno. A modernidade rompeu com o belo, instituiu a descoberta da regra feita pelo artista e as vanguardas artísticas queriam inventar o novo, muitas vezes, mas nem sempre, com pouca referência na História da Arte.

Reivindicando o legado de Duchamp e seus *readymades*, alguns artistas conceituais evidenciaram que aceitavam o fato e qualquer coisa (N. E. *thing*) pode ser arte se assim fosse chamada. Ver por exemplo a declaração de Don Judd⁵⁰, em 1965: “Se alguém chama isto de arte, então é arte”. (DUVE, 1998, p. 132)

Passamos a nos deparar com objetos como “O Bicho”, de Lygia Clark (1920-1988), feitos para existir na recriação do espectador por meio de sua manipulação, ou outras obras da artista que foram pensadas para serem vestidas e sentidas envolvendo sensorialmente o corpo do público. Vestir um objeto de arte também foi proposta dos “Parangolés” de Hélio Oiticica (1937-1980), quem os veste e os

⁴⁹ Vide Favaretto, 1999 (vídeo de palestra).

⁵⁰ Donald Judd, artista americano, rejeitou a pintura e a escultura tradicionais, trabalhou com a ideia de objeto como ele se apresenta no ambiente. Cf. em: <<http://www.theartstory.org/artist-judd-donald.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

movimenta passa a fazer parte da obra. E, é mais que isso, como podemos ler no que escreve Celso Favaretto:

Parangolé é a proposição com que Hélio Oiticica formula a sua “arte ambiental”. Nome da enfim conquistada estética do movimento e envolvimento, *Parangolé* designa, genericamente, os desdobramentos do programa ambiental. Toda experimentação de Oiticica passa a chamar-se *Parangolé*, não sendo casual a referência ao Merz⁵¹ de Schwitters. Para essa proposição experimental convergem as “ordens” anteriores, sintetizadas como estruturas extensões do corpo. (FAVARETTO, 2000, p. 104.)

Muitas relações podem ser motivadas pelas obras contemporâneas, neste sentido ela é aberta, a obra ganha significado e a marca da sua especificidade no encontro com o público, quando ocorre a interlocução, “in-corporação”, nas palavras de Hélio Oiticica, selecionadas por Favaretto (2000) da entrevista dada pelo artista a Ivan Cardoso⁵². Nos *Parangolés*, portanto, a leitura adquire muitas faces, ou seja, um mesmo objeto pode ser interpretado e experimentado de muitas maneiras, o processo e a experiência são partes destacadas nesse trabalho de arte contemporânea.

⁵¹ Nota nossa: “Merz” became the name of Schwitters’s one-man movement and philosophy. The word derives from a fragment of the word *Kommerz*, used in an early *assemblage* (*Merzbild*, 1919; destr.; see Elderfield, no. 42), for which Schwitters subsequently gave a number of meanings, the most frequent being that of ‘refuse’ or ‘rejects’. In 1919 he wrote: ‘The word Merz denotes essentially the combination, for artistic purposes, of all conceivable materials, and, technically, the principle of the equal distribution of the individual materials ...’
Disponível em: <http://www.moma.org/collection/artist.php?artist_id=5293>. Acesso em: 23 jan. 2015.

⁵² Entrevista a Ivan Cardoso (1979). “A arte penetrável de Hélio Oiticica”. *Folha de S. Paulo*, 16.11.1985, p. 48.

3 A ARTE DA CRIANÇA E DO JOVEM NA ESCOLA PÓS-MODERNA

Artistas modernos e pós-modernos admiraram a arte das crianças exatamente pelo que sentem em sua clareza de visão, oposta à fotográfica ou ao paradigma da perspectiva linear. Entretanto, até a perspectiva linear, se compreendida de modo apropriado, incorpora aqueles entendimentos iniciais sobre tempo, espaço e movimento formados na infância.

(Matthews, 2003, p. 210-211)

3.1 Os anos 1980 e seus desdobramentos

Foi no contexto de 1960 e nas duas décadas seguintes que o trabalho de Lowenfeld encontrou eco nas demandas educacionais brasileiras. A partir de 1980 as escolas que trabalhavam no paradigma renovado passaram a estruturar o ensino da arte nos paradigmas da contemporaneidade. A arte-educação pós-moderna desenvolve-se na escola construtivista, na qual se considerou a interação da criança com a produção social e histórica da arte como fonte de sua criação e aprendizagem. Um marco dessa mudança em nosso país foi a realização do 3º *Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História*, realizado pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, sob a direção da Profa. Ana Mae Barbosa, em agosto de 1989, cujos textos foram organizados, traduzidos e publicados.

Como resultado do III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História podemos verificar que a discussão sobre inter-relacionamento dos aspectos expressivos, culturais e gramaticais das artes visuais e do seu ensino, tornou-se presente em todos os encontros de arte-educadores e/ou pesquisadores em arte ocorridos em 1990. (BARBOSA; SALES, 1990, p. 9).

Com o fim da ditadura, o processo de abertura política e o estabelecimento da ordem democrática efetivada pela Constituição de 1988, abriu-se caminho para novas propostas à escola pública. No Brasil, a LDB – Lei 9394/96, ainda vigente, acompanhou as novas orientações do ensino da arte junto com a escrita e distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que são referenciais de qualidade para a educação na Educação Básica.

Passamos a abordar em nosso texto os autores contemporâneos, cotejando, no seu desenvolvimento, concepções da arte-educação modernista que possibilitam uma análise da interação entre elas e as proposições pós-modernistas.

A maioria dos autores contemporâneos refere-se ao trabalho de Lowenfeld para analisar, discorrer ou discordar de seus princípios à luz da contemporaneidade, mas sua presença é indiscutível nas menções e no lugar de honra que conquistou na área da arte na educação.

3.2 O devir do marco contemporâneo no moderno

Como se sabe, a aprendizagem em arte na escola construtivista promove as interações das crianças com a produção social e histórica da área e ainda com a de outras crianças. As ideias e as práticas que a criança constrói quando faz e conhece arte são promovidas por ações autoestruturadas e por outras, estruturadas pelos professores com o objetivo de que ela aprenda.

Entre as ações autoestruturadas do fazer artístico, a oficina de percurso criador, por exemplo, está próxima das práticas modernas, com o diferencial de que nelas o aluno põe em ação as aprendizagens dos momentos intencionalmente planejados pelos educadores, nos quais pode aprender por intermédio do fazer e do refletir sobre arte.

Na oficina de percurso criador a consigna do professor é que a tarefa do aluno seja auto-proposta, trata-se de uma atividade autoestruturante na qual é o próprio estudante que se coloca, propondo o quê e como vai trabalhar. Esta fatura estará alimentada pela aprendizagem dos conteúdos assimilados nas atividades planejadas e propostas pelos professores. Quando na rotina escolar existe uma permanente alternância entre oficinas de percurso criador e propostas do professor, que visam à aprendizagem de conteúdos da área de arte, pensamos que há uma assimilação de aspectos das proposições modernistas, ressignificadas no marco pós-moderno, porque o momento propositivo do aluno, embora alimentado pelo conhecimento da arte adulta ou dos pares, será de expressão e construção pessoal, autoral e genuína. De modo análogo, podemos pensar a sua fruição artística com a mesma alternância entre atividades autoestruturadas pelos alunos e propostas pelos professores.

Estas orientações de balanceamento entre atividades “abertas” e “fechadas” estão contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental de 1^a a 4^a e de 5^a a 8^a séries (1996), hoje Ensino Fundamental 1 e 2.

A aprendizagem a partir da arte, proposta no pós-modernismo, passa por um processo criativo de compreensão daquilo que rege as poéticas dos artistas sem a elas se submeter para aprender. Há uma grande diferença entre propor a uma criança que copie ou interprete as imagens de um artista, para aprender sobre suas produções, e criar situações de aprendizagem com imagens da arte, nas quais o aluno busca compreender os procedimentos dos artistas e os problemas que eles se colocaram, para deles aprender em benefício de sua própria arte, reconstruindo aquelas poéticas a seu modo, com seus temas e intenções. É possível ao aluno, por exemplo, como nos dizem Wilson; Wilson; Hurwitz (1987), tentar se colocar frente a alguns dos problemas que o artista resolveu em seu trabalho, como, por exemplo, a representação de corpos em movimento ou aglomerados de pessoas como multidões. Esses autores supõem que o aluno pode fazê-lo em situações por ele eleitas, sem remissão copista à imagem estudada. Portanto, os autores propõem uma ação de aprendizagem autoral, com ponto de partida em uma imagem da arte para gerar, a partir dela, tantas respostas quantas forem os alunos da sala.

Sempre é desejável que a criança tenha autoria no contato com a criação dos artistas, tanto para conhecê-la fazendo arte, como fruindo ou interpretando-a, refletindo sobre ela, assim desenha-se a proposta pós-moderna. Ser autor de um trabalho artístico tem tantos desafios quanto aprender com autoria, porque ao aprender o aluno cria conhecimento novo para si, mesmo que tais conhecimentos já estejam configurados, enquanto saber corrente, no meio social. Em outras palavras, cabe ao professor de arte propiciar ao aluno a oportunidade de construir um caminho para aprender a partir de um conhecimento já existente para dele se apropriar e assimilar. Tal proposta didática não impede a criança de se colocar como alguém que cria seguindo seus próprios desígnios na aprendizagem sobre arte e no fazer artístico.

Como ensinar para que a criança se deixe afetar pela arte sem perder a experiência com a própria ação artística, é hoje a chave do ensino na área nos paradigmas construtivistas. Essa prática de ensino mudou muitos referenciais a respeito do que é, e, de como a arte pode ser aprendida por crianças e jovens.

A arte-educação modernista transcorreu com base em novas teorias da arte, da educação e da criança, e, com o passar do tempo, surgiram outras teorias e práticas no universo da arte-educação, reorientando-a à pós-modernidade. Foram os

novos pressupostos modernos que promoveram e possibilitaram a geração de um novo paradigma, o da arte-educação pós-moderna.

Um dos temas da arte-educação modernista que passou a ser questionado na pós-moderna foi a arte espontânea da criança. Afinal, o que é espontâneo? Tomemos como exemplo o lápis e o papel que são, em si, produtos culturais datados. Os arte-educadores que praticaram a livre expressão, que ofereceram esses materiais para as crianças desde a garatuja, queiram ou não, ficaram circunscritos ao sistema da arte pelo viés procedimental, que é um tipo de conteúdo do ensino na área. Nesse sentido, a arte espontânea da criança modernista teve aspectos cultivados, influenciados pela arte produzida socialmente, como na pós-modernidade. À medida em que a criança, progressivamente, solicitava mais do que a oferta de meios e suportes, arguindo, por exemplo, como desenhar uma sombra, uma vista aérea, uma mão ou uma boca para seguir em seu percurso criador, muitos professores modernistas não sabiam por onde ir. A orientação prevista era que os alunos o fizessem por tentativas e descobertas, aí residia a limitação da proposta modernista e, muitas vezes, a do próprio professor, que, em muitos casos, nunca desenhou, porque não era necessário ser artista ou saber fazer e conhecer arte para trabalhar na área, apesar de que vários autores modernos aqui analisados possuísem essa formação.

Os pedidos recorrentes dos alunos para desenhar coisas específicas, como escrevemos acima, davam-se em torno dos 11 até os 14 anos de idade, mas também ocorriam, em alguns casos, com o ingresso no Ensino Fundamental, na descrição de diferentes autores modernos, e coincidiam com o empobrecimento expressivo, a dita estagnação da arte infantil. Tanto Cizek quanto Lowenfeld creditavam à adolescência a causa central do bloqueio, ao desejo de ingresso no mundo adulto, às exigências acadêmicas da vida escolar dos jovens menos voltadas à arte. Na modernidade, depois deste período, alguns jovens voltaram a fazer arte e outros não. A continuidade podia se dar na época, se os alunos estagnados recebessem formação em escolas para artistas, nos demais casos, se não forem autodidatas, permaneciam estagnados. Os alunos autodidatas da modernidade nem sequer passavam por parada criativa, encontravam um método próprio de aprendizagem e se desenvolviam artisticamente. A “ausência de parada criativa” de alguns alunos de Cizek foi relatada por Viola (1944).

A adolescência como marco de grandes transformações físicas e psíquicas é um fato cultural que muda de figura no tempo, em diferentes lugares e relaciona-se com as culturas. Ao tratar o assunto indicando essa diversidade, Viola se refere aos estudos de Margaret Mead (1901-1978), a partir de sua experiência com povos primitivos, narrada no livro *Coming of the age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization*⁵³, que teve sua primeira publicação em 1928.

A adolescência não é necessariamente um tempo de *stress* e tensão, mas as condições culturais assim a tornam [...] O *stress* está em nossa civilização, e não nas mudanças físicas pelas quais a criança passa. (MEAD apud VIOLA, 1944, p. 62-63, tradução nossa)

Cizek atribuiu ao despertar do intelecto a fratura criativa da adolescência e situou-a em torno dos 14 anos. Essa afirmação nos foi trazida de anotações de uma palestra dada por ele em 1921, já citada por nós, à qual Francesca Wilson registrou e comentou em *A lecture by Professor Cizek*⁵⁴. Um trecho dessa entrevista foi citado por Viola:

As pessoas cometem um grande equívoco ao pensar na arte da criança como mero degrau à arte adulta. Ela é em si mesma completamente fechada em seu isolamento, seguindo suas próprias leis e não as dos adultos. Uma vez que seu tempo de florescimento, longo, terminar, nunca mais voltará. A crise na vida de uma criança habitualmente se dá aos 14 anos – este é o momento do despertar do intelecto. A criança torna-se muitas vezes crítica de seu próprio trabalho e fica completamente paralisada e inábil para continuar o trabalho criativo. Até então ela trabalhava plena de sentimento, inconscientemente, espontaneamente, pressionada por uma necessidade interna. Claro, não há razão para que o intelecto seja uma barreira à criação, ele deveria ser uma ajuda. Mas na maioria das vezes ele não é. O professor precisa tentar ajudar a criança a sair da crise. Demasiada pressão deve ser evitada – a criança não pode ficar muito nessa irrupção de conhecimento. Sua personalidade pode desaparecer por completo frente à multiplicidade de ideias e influências. De qualquer modo, a grande quebra, a parada, vem nesse período, e depois disto você tem ou a arte do adulto ou mais nenhuma época criativa. (WILSON apud VIOLA, 1944, p. 63-64, tradução nossa)

Adentremos neste trecho da palestra de Cizek, porque muito nos revela sobre a concepção da arte-educação moderna, por ter como princípio que a arte da

⁵³ Mead, Margaret. *Coming of the age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization*. New York, Harper Collins Publishers, 1928.(1955)(1951). Citado por Viola sem indicação bibliográfica, como os demais trechos que cita no livro. disponível em <https://archive.org/details/comingofageinsam00mead>. consulta 24/10/2014.

⁵⁴ Wilson, Francesca. *A lecture by Professor Cizek*. Childrens Art Exhibition Fund., 1921. Disponível em: <<https://www.hightail.com/download/UIRTak8xaTE4NVd5VmNUQw>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

criança é um valor em si mesma, e ganha existência com leis próprias, e que não precedem nem seguem as da arte adulta. É o mundo maravilhoso da criança a desabrochar em cada imagem criada e que por ela vai se transformando. Que leis próprias seriam estas, e que infância seria essa que praticamente não interage com a vida adulta? Seria uma infância na qual a criança vivesse absorvida apenas por seu mundo simbólico e com suas faturas artísticas? Como e para que vendar os sentidos e os significados atribuídos pela criança àquilo que tem vida e qualidade no entorno, a arte e ao mundo dos adultos? Impedir a interação com os aspectos com os quais ela pode conviver sem se perder de si? Tal proposição filosófica devia ser muito importante à sobrevivência da infância na época.

A contraposição da educação como preparação para a vida adulta, que foi apregoada pela escola tradicional, que roubava da criança a possibilidade de pensar e agir a partir de sua lógica, gerou outra face da mesma moeda negando a gênese que também contém invariâncias da infância à vida adulta. No reverso da moeda, o jovem, ao alcançar o auge da capacidade intelectual, como diz Cizek, vive a morte de sua arte. Para Cizek, o adolescente perde a capacidade de expressar sua individualidade, porque a natureza simbólica e imaginária é eclipsada por pressão social e excesso de fluxo de conhecimento de fora para dentro. Tese pouco convincente ao pensamento educacional contemporâneo, no qual se crê que desde que a criança nasce esse fluxo já acontece.

A conduta dos adultos com as crianças foi uma grande preocupação dos arte-educadores modernos, que preferiram separar o mundo da criança do universo adulto e de seu sistema artístico. Entretanto, cada criança tinha uma filiação a um campo de forças adulto, desde que nasceu, e, progressivamente, foi movida a participar da sociedade.

Uma lente de aumento foi posta sobre as crianças pela educação moderna, para que elas fossem vistas de outro modo, com existência ampliada aos olhos dos pais e professores. Esta nova visão, que colocou a criança modernista como alguém com perspectivação própria, não impediu que no contemporâneo tal perspectiva fosse mantida, acrescida do reconhecimento de uma conexão inexorável das crianças com a cultura adulta e o entorno artístico, o qual inclui as produções artísticas de outras crianças e de artistas. Portanto, defender o mundo infantil, o valor da imaginação, da criatividade e de suas formas de ação e pensamento, hoje, não impede a aprendizagem sobre a arte dos artistas e o percurso criador autoral.

Entre arte-educadores modernistas, que foram artistas ou passaram por formação em arte, constatamos, em seus textos, uma certa idealização do mundo da criança e do jovem no qual a criatividade e a autoexpressão operariam sempre de dentro para fora, perdendo estabilidade com ventos em sentido contrário. Lowenfeld foi uma exceção junto aos adolescentes.

Se os modernos temiam inaugurar junto ao jovem uma proposta diferente da livre expressão, isto foi feito para todas as idades, da criança ao adolescente, pelos arte-educadores pós-modernistas. Alguns deles, entretanto, como veremos adiante, ainda preservaram o trabalho livre para as crianças de 0 a 6 anos, tal é o grau de influência ainda presente do modernismo no contemporâneo.

Cizek formulou que a arte infantil possui três razões para a criação: o instinto criativo, o instinto de ordenação e o de imitação. Ele atribuiu submissão às influências negativas que a criança sofre se o instinto de imitação predominar sobre os demais e sempre insistiu que não ocorriam paradas na arte do “adolescente” entre os povos primitivos em função da passagem natural da infância à vida adulta, atribuindo à sociedade da época a parada criativa (Cf. VIOLA, 1944, p. 65).

Mas o caminho do devir contemporâneo já está indicado no livro de VIOLA (1944,) quando ele escreve sobre o pensamento de Kornmann⁵⁵, que se refere à criança como ser genuíno, como os povos primitivos, mas que quando cresce, fora desta atitude, e entra em contato com a arte dos adultos, não pode mais desenhar como criança. Esta tese de associação entre a arte da criança e dos povos primitivos já foi desconstruída conforme vimos no texto de Rouma no capítulo sobre pares modernos de Lowenfeld deste trabalho.

⁵⁵ Britsch-Kornmann é assim citado por Viola (1944, p. 66) e não encontramos esta referência bibliográfica nos seus livros, que não as incluiu, e nem sequer a localizamos na bibliografia dos livros de Lowenfeld. Como sua afirmação é relevante, informamos que a encontramos como “Gustaf Britsch: Theory of Fine Art (edited by Egon Kornmann), 1926”, em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Gustaf_Britsch>. Acesso em: 25 out. 2014. Este verbete traz uma breve biografia de Britsch (em inglês), que reproduzimos a seguir.

“Gustaf Britsch was born into a middle-class Swabian family of teachers. He left his family early. He first studied architecture at the University of Stuttgart and worked as an architect in Stuttgart. Then he enrolled in 1906 at the Munich University of Philosophy and studied with Hans Cornelius and Theodor Lipps. He created theories to the understanding of art by early 1907, which were received by Adolf von Hildebrand and Konrad Fiedler. In 1909 he founded in Florence the “Institute of Theoretical and Applied Art Studies”. In 1910, he was encouraged by Cornelius to publish his theories. He moved back to Munich in 1911 and in 1912 opened the Institute of Theoretical and Applied Arts Science again on Theresa Street in Schwabing. In 1913 he spoke at the Congress of Aesthetics and General Art Studies in Berlin. Together with his student Egon Kornmann he represented a highly regarded school of thought about children's artistic development, which found its way into art education programs in Germany. These theories were also contradictory to others, such as Richard Mund. After Britsch's death, Kornmann continued the Gustaf Britsch Institute in Starnberg. He also married Britsch's widow Louise, and clarified with her Britsch's designs and theories. So the Starnberger Kornmann-Britsch-circle (also Britsch-Kornmann School) was founded, which employed art teacher Hans Herrmann.^{[1][2]} Kornmann was editor in the 1930s of the magazine The Shape.^[3]”

Mas como poderia um adolescente seguir criando como criança se não o é mais? Se mesmo dentro da infância cada desenhista passa por diversas fases, constatadas pelo próprio Cizek e nomeadas segundo texto do livro de Viola (1944) como *The psycogenesis of child art*, descritas na ordem da mais avançada às fases iniciais:

- 1 Pura unidade de Gestalt (formando e moldando)
- 2 Diferenciação de cor, forma e espaço
- 3 Introdução de características (enriquecimento da percepção e experiência)
– atalho para o convencionalismo, naturalismo e ilusionismo
- 4 Introdução de tipos
- 5 A real arte infantil:
Estágio simbólico – abstrato (egípcio)
Ritmo do espírito e da mão (atalho para o ornamento, arte decorativa)
Período do rabisco e dos borrões

(VIOLA, 1944, p. 25, tradução nossa)

Segundo Viola, Cizek sistematizou estas fases depois de quinze anos de trabalho junto a crianças, iniciado em 1897, portanto, em 1912.

As explicações para a estagnação da arte dos adolescentes nos autores modernistas parecem-nos escorregadias, com suporte filosófico e psicológico, sem uma base psicopedagógica ou uma teoria da aprendizagem que as sustente. Esta base consolidou-se na pós-modernidade nas investigações construtivistas.

Para Kornmann, citado por Viola (1944), a criança desenha sem separar a imagem interior da sua pintura. Mas, na adolescência, quer que a imagem represente o mundo natural e fica submissa à Perspectiva Linear e ao Maneirismo (agir à maneira de outros artistas), perdendo a imagem interior em conexão com a criada por ela. Para tanto, sugere, do mesmo modo que Cizek, como alternativa, que se introduzam novos meios e técnicas que impeçam o raciocínio que bloqueia a produção das imagens, qual seja, o desejo de representar o real. O autor afirma ainda que o adolescente entra em contato com as pinturas do mundo adulto e passa a não poder mais desenhá-lo como criança.

Aí reside uma contradição que foi solucionada na arte-educação pós-moderna, que nos deu pistas para outro raciocínio, porque, se a arte adulta está servindo como referência para explicar a quebra de criatividade na adolescência, como lemos acima, e o jovem não aceita mais desenhá-lo como criança, o que denota que ele tem questões próprias. Essas questões o levam a querer assimilar os

sistemas de representação artísticos do meio, que agora percebe com muita clareza. (Cf. IAVELBERG, 2003).

Mas, como a livre expressão não previa a aprendizagem e a identidade com imagens de outros, tanto de adultos como de crianças, ofereceu-se ao jovem alternativas falsas. O fato de apenas mudar as propostas levando-as para meios e suportes do mundo adulto, que não permitiam aos jovens alcançar as imagens que via nas obras de arte, mostrou-se imprópria. Na prática, isto significou impedir o jovem de seu crescimento artístico, porque a demanda que dele partia colocava em cheque tudo que foi teorizado pelos arte-educadores modernistas para o processo criador das crianças menores.

Hoje nos parece estranho pensar porque um autor como Cizek, que teve formação de artista em escola moderna, não percebeu a possibilidade de aproximação substantiva do adolescente ao mundo da arte adulta. Por que impedi-lo? Qual é a razão que levou este artista/educador a crer que a criatividade depende de alienação do sistema da arte, ao invés de supor que o ingresso nele seria um caminho de liberdade e desenvolvimento? Pensamos que as teorias educacionais de cada época têm seus alcances e limitações.

Lowenfeld foi além, aproximou-se mais das orientações contemporâneas, anunciou o seu dever. Ele também insistiu na manutenção da liberdade de modelos pelos adolescentes, mas aí, como vimos, reside um segmento de orientação diferenciada de seus textos, nos quais revela sua própria formação em arte no modelo Bauhaus, mas também seu contato com a arte contemporânea americana. Ele aproximava o adolescente de conteúdos advindos de trabalhos de artistas, sempre sob demanda de um conteúdo específico de um trabalho em andamento do aluno, necessitado daquela informação. Com essa orientação didática, nosso autor pensava manter a individualidade e a autoexpressão do jovem sem lhe negar acesso ao mundo da arte, dando abertura ao fruir direcionado às necessidades das faturas específicas do adolescente. Muitos arte-educadores trabalham desse modo na contemporaneidade, dando informações oriundas da arte frente a demandas do aluno. É o que veremos nos textos de John Matthews, autor da arte-educação contemporânea.

3.3 A arte-educação da escola contemporânea: fundamentos do Construtivismo

Os estudos transculturais dos desenhos de crianças (WILSON; WILSON; HURWITZ, 1987; CAMBIER, 1990), além de derrubarem a crença na universalidade da arte da criança, verificaram que a possibilidade de interação sistemática com a arte de outros (adultos e crianças) e a falta dela geram, respectivamente, riqueza e precariedade expressiva e construtiva na arte infantil. A arte da criança e do jovem mudam ao longo do tempo histórico. Diante disso, se pode verificar a relação inexorável entre visão de arte, de educação, de arte da criança e do jovem, de ensino e de aprendizagem, que mobilizaram as formulações didáticas que entraram em vigor na pós-modernidade.

3.4 A Escola Construtivista

O construtivismo é uma entre outras tendências pedagógicas que caracterizam os componentes do currículo escolar contemporâneo e que orientou a elaboração dos PCNs, e também nossa reflexão sobre Arte uma das áreas de conhecimento presentes nos documentos. Em Arte se considera que as aprendizagens mobilizam o desenvolvimento artístico, essas articulam tanto as capacidades intelectuais como a prática artística dos alunos, e sua interlocução com objetos socioculturais do universo da arte (obras, livros, catálogos, vídeos, etc.) nas situações de aprendizagem.

Suponho que o termo Construtivismo como equivalente à epistemologia genética só foi assumido por Piaget na década de 1960... Apesar disso, analisar o conhecimento como construção sempre foi o principal objetivo desse autor. Assumir o conhecimento como construção impõe-nos um desafio muito grande. (MACEDO, 2005, p. 91)

Com efeito, a escola hoje é compreendida como instituição que promove múltiplas interfaces com agentes sociais, outras instituições e espaços geográficos a seu alcance. Estes vínculos consubstanciam interferências na aprendizagem, ou seja, aprender não pode ser compreendido apenas como fruto da ação em sala de aula, e sendo assim, todo o sistema complexo de interfaces da escola com o entorno precisa ser interpretado como fator interveniente na aprendizagem. Em outras

palavras, a avaliação das aprendizagens, hoje, precisa ser sistêmica avaliando ao mesmo tempo: o trabalho dos agentes sociais e profissionais da escola; os recursos econômicos disponíveis; a origem social dos alunos; os valores culturais das comunidades atendidas; o viés administrativo e político que rege a educação escolar; a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos; a formação dos professores e o trabalho da equipe; os documentos curriculares e o projeto político pedagógico das redes. Tais aspectos e, a depender do contexto, poderíamos citar outros, fazem parte da dinâmica de funcionamento escolar e precisam ser considerados, pois interferem no processo de aprendizagem e em seus resultados.

O foco do ensino orientado à avaliação das aprendizagens é um fato que caracteriza as práticas educativas contemporâneas. Na escola tradicional, o professor ocupava-se apenas com o ensino. Nas escolas modernistas, como vimos, em alguns casos, foi autorizado o desenho de observação da natureza como forma de desenvolvimento da percepção. O desenho estava presente tanto nas aulas de artes como em atividades de estudo do meio, nas quais se promoviam viagens com os alunos para expandir o conhecimento de mundo e de áreas específicas do currículo. Neste percurso foram abertas as veredas que possibilitaram ensinar arte na escola ultrapassando a linha que a separa do sistema da arte; relacionando a arte infantil à adulta; propiciando a crianças e jovens o contato com a produção social e histórica da arte em sua diversidade; documentando e promovendo a comunicação das produções artísticas dos alunos. Entre outras, essas são as transformações ocorridas na passagem da arte-educação modernista à pós-modernista. Isso posto, o trabalho dos artistas, as obras dos museus e instituições culturais, a arte de rua, os ateliês dos artistas, os textos sobre arte e outros aspectos do sistema da arte, são conteúdos da área.

No construtivismo acompanha-se a aprendizagem dos alunos para orientar as situações de ensino. A existência de sujeitos autodidatas em arte é um fato raro, como o é nas demais áreas de conhecimento. Ser autodidata não significa viver sem aprender os conteúdos escolares, mas ter um método próprio e eficaz de alcançá-los por si, que pode, inclusive, ser observado para compreender como se aprende em um domínio específico. A área de arte, infelizmente, ainda é desvalorizada e, praticamente, alijada dos currículos escolares, apesar da legislação e, assim sendo, é comum o aluno ser abandonado à própria sorte em atividades espontâneas sem que suas aprendizagens sejam avaliadas para o planejamento do ensino.

A falta de professores formados na área – como veremos adiante, quando abordarmos a formação dos professores de arte no Brasil –, implica em orientações equivocadas em muitas escolas da Educação Básica. Entretanto, todos os alunos poderiam aprender e se desenvolver em arte com orientações didáticas adequadas.

Para que se aprenda com profundidade na área de arte, para seguir aprendendo por si na vida pós-escolar, os alunos que frequentam as escolas precisam assimilar uma quantidade expressiva de conteúdos para que possam estabelecer relações complexas entre eles. Em outras palavras, arte se aprende, inclusive a fazer, portanto, a escola é o espaço onde se pode promover a postura investigativa do aluno. As aprendizagens são promovidas pelos professores por intermédio de sequências didáticas ou projetos de trabalho, modalidades de organização do ensino que são planejadas respeitando a cultura que o aluno traz consigo, seus conhecimentos anteriores e o potencial de aprendizagem de cada um. Nisso pesa a fundamentação da Epistemologia Genética de Piaget, que nos ajuda a observar aquele que aprende em sua própria perspectiva. Lino de Macedo, ao falar sobre o construtivismo na aprendizagem em leitura e escrita, cujos fundamentos servem à arte, afirmou:

O construtivismo, na perspectiva de Piaget, valoriza a relação sujeito-objeto de modo interdependente. Interdependência, não é demais repetir, é ser, ao mesmo tempo, parte e todo em um sistema, de um modo indissociável. Qual é a parte do professor, da escola, da família nas dificuldades de uma criança? A dialética entre as partes e o todo supõe considerar uma relação de interdependência de modo complementar. O que significa complementar? Significa admitir que, por exemplo, dependemos do outro para continuar jogando. Uma jogada não pode ser vista de um modo isolado, independente, pois ela só tem sentido se complementada pela jogada do outro. (MACEDO, 2005, p. 101)

Autores modernos da arte-educação como Rhoda Kellogg (1969); Arno Stern (1961, 1962, 1965); Franz Cizek (1910); Viktor Lowenfeld (1961) e Florence de Mèridieu (1979), nos falaram da exuberância criativa da arte da criança antes do ingresso no Ensino Fundamental 2. Entretanto, hoje, a grande exposição a imagens faz com que as crianças pequenas realizem mais interações e comparações entre suas imagens e as do meio, o que as leva mais precocemente a encontrar “erros” em seus desenhos e a afirmar que não sabem desenhar e infelizmente, isto já pode ser observado desde a Educação Infantil. Acreditamos que, respeitadas as possibilidades de aprendizagem, o contato com a produção social e histórica da arte

já deve se dar desde os anos iniciais da Educação Básica, ou seja, nas Creches e Pré-escolas (Educação Infantil) para garantir oportunidades de aprendizagem e evitar o bloqueio precoce e reconhecer que a fundamentação didática é uma só para todas as faixas etárias, o que varia é sua pertinência e adequação ao contexto físico, intelectual e cultural dos alunos.

Hoje, a arte da criança de 0 a 3 (Creche) e de 3 a 5 anos (Pré-escola) compõe os projetos curriculares e os documentos nacionais de apoio à escrita curricular, Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI) (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (2013). A escola de Cizek, em Viena, trabalhou com alunos de 4 a 14 anos, quando a arte espontânea foi elevada em importância. Nas Creches contemporâneas, atividades artísticas, que supõem o conhecimento da arte pelos professores, são desenvolvidas em salas de aula⁵⁶. Nas práticas educativas modernas da arte-educação, como vimos, tanto os processos de criação como o potencial criador eram tidos como fatores naturais do desenvolvimento artístico para toda e qualquer criança. A criança pequena garatujava e depois passava a simbolizar, sempre expressando suas experiências e sua imaginação em suas produções artísticas (Fig. 50). Entretanto, o estereótipo e o bloqueio ocorriam, apesar de este ter sido mais frequente na adolescência, sua existência já foi relatada, antes deste período, em crianças pequenas, por Lowenfeld (1961).

Acreditamos que a arte-educação pós-moderna, por ter aproximado a arte da criança da adulta, sem a submeter a seus modelos, mas preservando as intenções artísticas e estéticas das crianças e dos jovens, pode traçar os caminhos de construção da gênese, sem paradas, da arte infantil à adulta,

⁵⁶ Denise Nalini, doutoranda da FEUSP, desenvolve trabalho com arte contemporânea e formação de professores junto a crianças de 0 a 3 anos, por intermédio do Instituto Avisalá, da cidade de São Paulo.

Figura 50 Crianças da escola de Cizek (VIOLA, 1936, p. 27)

3.5 A Epistemologia Genética de Piaget como fundamento construtivista

Ser construtivista implica considerar reciprocamente estrutura e gênese, sujeito e objeto. (MACEDO, 1994, p. 28)

A Epistemologia Genética de Piaget foi uma base teórica substantiva que norteou nossa leitura do ensino e da aprendizagem em nossa análise e reflexão sobre os textos e documentos aqui tratados. Quando se pensa em estrutura na teoria piagetiana, supõem-se diferentes níveis de equilibração destas estruturas inteligentes (práticas e reflexivas), cada vez mais complexos e aperfeiçoados, que possibilitarão aos alunos aproximação e assimilação dos conteúdos conceituais (fatos, conceito, princípios), procedimentais (fazer técnico) e atitudinais (valores e atitudes). Tais conteúdos foram construídos na sociedade por aqueles que pensam e fazem arte⁵⁷.

As aprendizagens artísticas apenas terão sentido, ou seja, serão significativas (AUSUBEL, 1970), quando assimiladas por intermédio de ações reflexivas do aluno, relacionadas com quantidade substantiva de seus conhecimentos prévios. Ao aprender, o aluno pode interagir com diferentes tipos de conteúdos pertinentes à arte desfrutando-os para si e para sua participação social. Na Epistemologia Genética concebe-se que um conhecimento novo desequilibra aqueles já

⁵⁷ As aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais estão desenvolvidas em Zabala (1998) e Coll (1997).

assimilados e promove novos equilíbrios de saber mais abrangentes. O desenvolvimento da inteligência que acompanha as faturas e a compreensão da arte na escola, hoje sabemos, depende de aprendizagem, que não é simplesmente natural, anteriormente os arte-educadores modernistas acreditavam numa idade demarcada como fase do bloqueio. O aprender arte é um potencial que para a maioria das crianças e jovens pode se concretizar plenamente ou não, a depender das oportunidades educativas. Na Escola Renovada, associaram-se as fases do desenvolvimento da arte da criança e do jovem a cada estágio do desenvolvimento da inteligência descritos por Piaget (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal). Em diferentes autores modernos da arte-educação há uma divisão da arte dos alunos em fases, porque se acreditava que as conquistas de cada etapa artística estavam ligadas ao desenvolvimento da criança.

Da leitura dos livros de Piaget *A representação do mundo na criança* (1979), *A formação do símbolo na criança* (1975) e *A psicologia da criança* (Piaget e Inhelder, 1994) compreendemos que a teoria piagetiana concebe o nascimento da inteligência antes da linguagem. Esta inteligência é prática, se dá no plano do êxito, do saber fazer, é inscrita no corpo desde o início da vida, em movimentos e sensações. Segundo Lino de Macedo (2010):

A inteligência sensório-motora precede à inteligência simbólica. Antes dos 2 anos de idade a criança ainda não desenvolveu os recursos (imitação diferida, jogo de faz de conta, imagem, representação verbal, gestual ou gráfica) para compreender e realizar ações no plano simbólico. Ela só pode operar em uma perspectiva sensorial e motora, isto é, apoiada nos recursos provindos da percepção, das sensações e da motricidade. Isso não significa, contudo, que a criança antes dos dois anos prescindia da linguagem e dos aspectos socioculturais. Ela precisa e muito! Mas, estes aspectos só podem provir dos adultos que cuidam e dão importância a ela. Precisa porque certas experiências (sorrir, olhar, ouvir, se sentir acariciada e protegida) a criança pequena não pode receber de si mesma. E recebê-las é crucial para o desenvolvimento de sua inteligência. Por isso, para Piaget, o fator social é um dos aspectos necessários ao desenvolvimento da criança, ainda que não suficiente em si mesmo, pois necessita ser assimilado pela criança, ou seja, convertido em algo que ninguém pode fazer por ela. Aprender e desenvolver-se, neste sentido, são como o respirar ou alimentar-se. Eles requerem a ação insubstituível e ativa do sujeito (informação verbal)⁵⁸.

Essa inteligência sensório-motora progressivamente se associa à linguagem com a conquista da função simbólica do período pré-operatório, quando a criança

⁵⁸ Informação fornecida por Lino de Macedo constante de anotações de aulas ministradas no Curso de Especialização nas Linguagens da Arte, no CEUMA/USP, em 2010/2012.

alcança a inteligência representativa. Ela, simultânea e progressivamente, ganha capacidade de objetivar seu conhecimento do mundo em expressão e construção interna e externamente, trabalhando suas coordenações de pensamento e ação e as coordenações próprias aos objetos de conhecimento. Torna-se capaz de simbolizar nos âmbitos de sua memória e imaginação em atos internalizados e de criação em arte. No capítulo 3, “A função simbólica”, do livro *A psicologia da criança* (1994), estão definidas como possibilidades de condutas resultantes da inteligência representativa ou simbólica: a imitação diferida, o desenho, o jogo, a evocação verbal e a imagem mental. A linguagem agora expande a possibilidade de socialização porque permite a comunicação e a possibilidade de aprendizagem compartilhada entre as crianças nas atividades artísticas.

No período pré-operatório predomina o pensamento egocêntrico, a criança age centrada nos próprios pontos de vista, não trabalha com duas variáveis ao mesmo tempo, entretanto, no percurso das aprendizagens, preservará seu ponto de vista comparando-o e diferenciando-o ao interagir com o de outros. No período subsequente, o das operações propriamente ditas, concretas e depois nas formais, quando a criança é capaz de ações interiorizadas reversíveis, na ordem lógica já é capaz de conceber sem contradições. Como já é capaz de representar o mundo por intermédio de imagens, pode ir e retornar aos pontos de partida, interiormente, de posse da reversibilidade do pensamento. Em arte, por exemplo, nas criações com a técnica de gravura, que envolve uma matriz e as reproduções ou cópias a partir dela, a criança mostra-nos bem como uma nova competência do pensamento, a reversibilidade, afeta a possibilidade de fatura e criação. Em outras palavras, de posse da reversibilidade do pensamento, o aluno pode compreender porque a imagem da matriz tem a imagem invertida em relação às cópias. Entretanto, do ponto de vista da criação artística, a lógica simbólica é outra, pois a arte “é aquilo que não é, mas pode ser”, um jogo. As faturas artística operam com a lógica do “possível” e do “necessário”, descrita por Piaget⁵⁹, associada à lógica simbólica.

A aproximação das formas do pensamento adulto, no período operatório concreto e, principalmente, no formal, quando o jovem já pode pensar sobre o pensamento poético do outro, sem cometer contradições a partir de suas próprias poéticas, possibilita ao aluno interação, com menor distância, entre suas

⁵⁹ Para as concepções de “possível” e “necessário”, ver Piaget (1985).

possibilidades de fatura e a dos artistas. Considerando-se o fato de que maturidade e experiência também imprimem diferenças na criação em arte, a interação do jovem com a obra de um artista maduro demarca níveis a serem alcançados pelo aluno na capacidade de execução. De qualquer forma o aluno estará mais avançado do que nos estágios anteriores diante de oportunidades educativas continuadas recebidas desde o período sensório-motor.

Assim sendo, o jovem manifestará desejo, e terá mais condições do que nos períodos anteriores, de saber fazer arte seguindo as convenções do sistema de representação da linguagem do desenho, por exemplo, que observa no trabalhos de pares, e também de artistas. Tal ideia de aprendizagem em arte-educação é pós-moderna, e a defendemos. Quando a criança e o jovem dialogam com o pensamento poético do outro, o fazem a partir de suas possibilidades de criação e de seu estágio de desenvolvimento operatório. O desenvolvimento artístico acontece nas interações com as imagens de artistas, com ênfase no âmbito das hipóteses; essas passam a ser concretizadas pelo jovem, envolvendo o pensamento sobre arte existente na cultura à qual o aluno é filiado. Essas hipóteses anteriormente ocorreram por intermédio de interação da criança com os objetos artísticos, com tônica nos planos perceptivo e procedimental do aluno. Estes planos iniciados no sensório-motor operam com estruturas do pensamento, e seguem nas interações do período operatório ao lado das possibilidades mais avançadas do fazer artístico e do pensar sobre arte.

Piaget foi um autor importante da escola moderna, Escola Nova, e segue sendo na Escola Construtivista. Ele se opôs ao ensino tradicional, intelectualista, formalista, excessivamente verbal e orientado do professor para o aluno. Neste sentido, sua adequação e contribuição ao pensamento moderno na arte-educação foi reconhecido e citado por arte-educadores do período. As pesquisas piagetianas são realizadas por meio do método clínico (Delval, 2002), no qual se planejam situações para a criança agir e pensar, descobrir e resolver problemas sem ser conduzida, para que se possa observar como ela pensa e age, ou seja, como constrói conhecimento na sua perspectiva. Na mesma esteira de pensamento, na escola, para que a criança possa aprender da sua perspectiva, é preciso criar situações específicas nas quais o conhecimento do aluno pode ser promovido, exercido e sua aprendizagem mobilizada de maneira autoral.

3.6 Arte-educação na escola contemporânea: seus autores

Os educadores, empenhados em uma ação escolar de arte transformadora e de bases artísticas contemporâneas, procuram conduzir os educandos rumo ao **fazer** e ao **entender** as diversas modalidades de arte e a **história cultural** das mesmas. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 142)

3.6.1 John Matthews

É muito diferenciada a pesquisa de John Matthews (2003), autor pós-moderno da arte-educação, artista e professor de arte junto a crianças, jovens e universitários. O autor ministrou aulas na Inglaterra e em Cingapura e sua investigação versa sobre desenho e pintura. Matthews é contra identificar o desenho como ação linear que define formas e eventos do meio, identifica o desenho como uma ação representativa, que tem existência própria e possui autonomia em relação à realidade, mesmo quando a ela se refere. Sabemos que em desenhos e pinturas abstratos, por exemplo, há pouca reprodução do real, mas pode haver remissão a ele. De qualquer modo, o desenho que hoje nos interessa é o que está na superfície. Nosso autor não tem base na teoria dos estágios de Lowenfeld (1961), Luquet (1972, 1927), Cizek apud Viola (1944) como a maioria dos pós-modernistas, critica a abordagem moderna, pois, para ele, pensar por estágio conduz os adultos a exigirem uma escalada ao realismo no desenho da criança. Matthews afirma que mais importante do que os estágios é a passagem feita pela criança de um deles para o outro.

Interessante notar que a crítica do autor em foco não minimiza o valor dos autores modernos, já que a eles se dirige nos agradecimentos do livro *Drawing and painting: children and visual representation*, de 2003, mencionando sua dívida com Luquet e Piaget, entre outros, que identifica com a escola renovada, e depois agradece o incentivo de autores pós-modernos, entre os quais Brent Wilson e Elliot Eisner, que trataremos em nosso trabalho.

Não encontramos em nenhum outro autor estrangeiro da arte-educação, como na publicação de Matthews, o trabalho de Ferreiro; Teberosky (1982)⁶⁰ citado na bibliografia. Isto denota que ele acompanhou a concepção de construção da

⁶⁰ Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1982). *Literacy, before schooling*. Oxford: Heinemann Educational.

leitura e da escrita a partir de hipóteses das crianças e por isto, cremos, valoriza a passagem de um estágio ao outro, ou seja, a gênese das construções da arte na infância. Entretanto, ao contrário de Matthews, as autoras usaram e não negaram a a teoria piagetiana na contemporaneidade.

Vamos nos referir a Luquet, autor francês moderno, que escreveu sobre desenho infantil, muito citado por outros da arte-educação, inclusive no Brasil, para localizar em seus textos devires do pensamento de Matthews. Luquet observou alguns atos na fatura do desenho da criança, em seu livro *O desenho infantil* (1972), escrito em 1927, e descreveu constâncias na ação dos desenhistas que nos revelam suas estratégias como fontes de geração da imagem, quais seja:, analogia funcional; analogia morfológica; analogia gráfica; automatismo gráfico; modelo interno; intenção; associação de ideias; interpretação e uso da cor.

Luquet estabeleceu fases do desenho infantil, que acreditava tenderem ao realismo, nisso residiu o maior valor atribuído ao seu trabalho, e também as grandes críticas. Entretanto, não estamos totalmente de acordo com essas críticas dos autores pós-modernos, porque as constâncias dos atos desenhistas enunciadas pelo autor, anteriormente citadas, foram menos mencionadas pelos seus críticos do que as fases. Acreditamos que o achado dessas constâncias por Luquet validam seu trabalho até hoje, independente da necessidade de desconstrução da sua teoria das fases do desenho, que tende ao realismo, e, até mesmo esta tese, é difícil de ser desconstruída pelos autores contemporâneos, que ainda se deparam, entre outros fatos, com o desejo dos adolescentes de realizar tais visualidades na sala de aula.

As constâncias dos atos desenhistas foram descritas por Luquet detalhadamente a partir de sua observação da fatura e da fala da criança, durante os momentos em que ela desenhava, ele observou principalmente sua filha Simone. Assim como Matthews, nosso autor acompanhou o processo longitudinal da arte dos filhos. Neste sentido, Luquet nos trouxe, de certa forma, atos da gênese do desenho, tão valorizada por Matthews, os quais elucidam como se dão as passagens entre as fases, cuja gênese é promovida pelas constâncias encontradas. Entretanto, a gênese foi descrita por Luquet como a construção de um esquema sem interação com a arte; mesmo assim, as transformações vindas das estratégias procedimentais da criança, ao interagir com o próprio desenho, podem ser interpretadas como um embrião, ainda vivo no pensamento contemporâneo nas oficinas de criação artística.

Luquet não analisa apenas a imagem desenhada, mas destaca as estratégias e a dinâmica da fala da criança no momento e após a fatura do desenho em processo por ela regulado.

Um segundo fator da intenção é a associação de ideias. O traço de um desenho, que chamaremos desenho evocativo, é acompanhado da ideia mais ou menos consciente do objeto correspondente; esta evoca por associação de ideias um objeto diferente que se prolonga pela intenção de desenhá-lo. Em várias crianças de diferentes nacionalidades, o primeiro desenho feminino é o da sua mãe seguido imediatamente do desenho masculino do pai. O primeiro cavalo de uma menina, incrivelmente mal feito, seguido do desenho de um chicote. E a passagem de um ao outro se estabelece pelas declarações da mesma menina: “Isto é um chicote; convém fazer o cavalo”. [...]. (LUQUET, 1972, p. 29-30, tradução nossa)

Matthews (1999) nos diz que a criança bem pequena atribui significado simbólico às manchas que pinta, apoiando-se nos gestos que faz usando tinta no pincel sobre o papel, associando à mancha uma emissão sonora. Assim sendo, uma mancha mais um som de *vrumm* e o movimento do pincel, como o autor exemplifica, passa a ser um carro. Isto está em correspondência à “associação de ideias”, nos termos de Luquet, na qual, neste caso, o desenhista se utiliza de três linguagens diferentes, visual, gestual e sonora, e as conecta no âmbito de ações simbólicas, uma abre caminho para a outra. E, mesmo que Luquet tenha se referido a associações visuais, já enunciou a possibilidade do desenho, em seu processo construtivo, transcender as marcas deixadas no papel por intermédio de associações, que “puxam” outras imagens.

Matthews é arte-educador e artista, prefere relacionar a arte da criança com a arte adulta nos atos de ensino, na medida em que observa esta necessidade partindo do aprendiz. Entretanto, ele oferece aos alunos informações sobre linguagem da arte, desde os anos iniciais, diante das perguntas das crianças. Matthews fez um estudo longitudinal de seus três filhos (Benjamin, Joel e Hanna) e também estudou a produção artística de 40 crianças com as quais trabalhou em um berçário londrino. Na 2ª edição do seu livro *Drawing and painting: children and visual representation* (2003), acrescentou um trabalho que desenvolveu em Cingapura com crianças, em sua maioria chinesas, mas havia entre elas malaias e indianas, o que certamente lhe proporcionou uma visão transcultural da arte infantil.

Os aspectos inovadores da pesquisa de Matthews provêm do fato de ter gravado com três câmeras as crianças em ação, desde o primeiros dias de vida.

Cada uma voltada para a observação de uma aspecto: a primeira orientada ao contexto (ambiente interpessoal, a criança em suas interações com pais, irmãos e professores), a segunda aos objetos, meios e suportes com os quais a criança interage e a terceira aos trabalhos ou processos das ações da criança.

A tese mais importante do autor, de nosso ponto de vista, é o fato dele situar o desenho como parte de um conjunto de interações expressivas, que se passam ainda no berço, por intermédio de relações com cuidadores e com o meio. Descreve três movimentos (figs. 51, 52, 53) presentes nas ações do bebê interagindo com pessoas e objetos, e os concebe como gestos básicos, que permanecerão como marcas em suas manifestações artísticas posteriores: o arco horizontal, o arco vertical e o empurrar e puxar feitos com o braço no ar.

Figura 51 *Horizontal Arc*

Figura 52 *Vertical Arc*

Figura 53 *Push and Pull*

Figuras 51, 52 e 53: Matthews, 2002, p. 49

Portanto, posteriormente, segurando uma mamadeira que respinga leite no chão ou uma caneta que desenha no papel, estes movimentos da criança permanecerão. Para Matthews, as marcas na superfície e o movimento são igualmente importantes e estão associados, porque a criança larga uma caneta que não desenha, como nos diz.

A análise de marcas básicas deixadas por gestos já foi enunciada no modernismo por Rhoda Kellogg (1969), apesar de terem sido observadas no desenho em papel, e não desde o berço. Há diferença quantitativa entre as três marcas descritas por Matthews e os vinte rabiscos básicos ao lado dos dezessete modelos de implantação (Fig. 54) das manchas e formas desenhadas no papel, enunciadas por Kellogg. A autora americana, que não propõe a interação da criança com arte adulta, pensa que os desenhos se empobrecem a partir dos 7 anos por motivos semelhantes aos descritos por Lowenfeld (1961) e Florence de Mèridieu (1979). Kellogg desenvolveu o cerne de sua pesquisa no livro *Analysing children's art* (1969), com base na teoria da Gestalt, por isso afirma que a criança desenha, “vê e crê” no seu desenho e, a partir do que observa, segue desenvolvendo-o. Ela estudou crianças de 2 a 6 anos, sua pesquisa tratou da arte infantil a partir da observação de um milhão de desenhos feitos por crianças pequenas, que coletou por mais de vinte anos em diversos lugares do mundo.

Figura 54 Rabiscos básicos e modelos de implantação (KELLOGG, 1969, p. 15)

Kellogg observou desenhos de crianças analisando os produtos, sua metodologia não foi longitudinal, não dialogou com a criança, simplesmente analisou e classificou os resultados dos desenhos. Entre os rabiscos básicos que encontrou, não sabe quais acontecem primeiro, afirma que podem ser feitos aos 2 anos, e que logo linhas curvas e retas são empregadas com fins artísticos. Para ela, adultos e crianças usam a linha simples para delinear formas e as linhas múltiplas para criar cor, no caso das crianças, e sombras, no dos adultos. Portanto, temos em Kellogg, enunciado no seu texto modernista, o embrião do pensamento contemporâneo de Matthews, que a cita na bibliografia.

O interessante das ideias de Matthews, como vimos, é sua concepção da arte da criança em termos contemporâneos, não como representação do real, mas a fatura como uma experiência em si, que constrói uma realidade na própria superfície do suporte, para ele o trabalho artístico da criança não se refere a uma realidade fixa. Nomeia como ações/representações os gestos presentes antes da

simbolização, como vimos no exemplo do carro/mancha em movimento, desenhado por seu filho Ben. O autor narrou a brincadeira do menino, que ao inscrever a mancha no papel afirmou que o carro estava virando a esquina, ao mesmo tempo que traçava as trilhas do pincel e fazia os movimentos do braço. Esta combinação de canais comunicativos e sensoriais, segundo Matthews, nos impede de saber se a ação/representação está na mancha, no movimento do pincel ou no braço. Ben transporta suas experiências com seus carrinhos neste ato, mas cria uma nova realidade para elas em sua brincadeira, ou seja, refere-se a uma vivência anterior, mas não a copia ou representa, pois agora se trata de uma nova experiência. Para ele a dificuldade das crianças neste tipo de experiência é coordenar a compreensão de forma, localização e movimento juntos.

Outro conceito importante que o autor nos traz é o de “sistema atrator”, que define modos de organização ou representação visual, de movimentos e sensações em torno de uma palavra, por exemplo, o nome das formas “redondas” gera um sistema.

Figura 55 *Performance*, menina de 5 anos

Nesta *performance* (Fig. 55), além do “sistema atrator” de formas “redondas”, orientar a *performance* da criança, feita a partir de proposta do professor, que

certamente conhece e valida modalidades da produção artística contemporânea performática no currículo de arte.

Matthews também acredita que os trabalhos artísticos das crianças não são espontâneos, e que muito precocemente se alimentam das imagens que observam, entretanto, é porque perguntam sobre este sistema aos adultos e são informadas sobre ele que elas avançam quando têm competência para tal. Esclarece esta ideia com um exemplo no qual comenta que seu filho Ben, em idade precoce, lhe perguntou porque a imagem de um personagem se repete numa história em quadrinhos. Ao invés de devolver a pergunta, como fariam os modernistas junto a esta faixa etária, nosso autor tenta explicar, na medida da compreensão da criança, como se estrutura a linguagem das HQ.

Matthews faz com as crianças menores o que Lowenfeld só fez com adolescentes, apresenta conteúdos frente a solicitações do aprendiz. Portanto, a diferença é que Matthews não evita mediar informações do sistema da arte, mesmo na Educação Infantil. Ele considera que desde o berço é fundamental a interação com as pessoas do entorno para o desenvolvimento dos gestos que darão base à arte infantil. Para Matthews a interação com os trabalhos dos artistas, mediada por adultos, promove a produção artística da criança que encontrará, na arte alimento para seus próprios modos de fazer.

Desde 1 ano de idade Ben gosta de olhar imagens de histórias. Até os 2,5 anos de idade ele está claramente tentando entender as convenções das imagens feitas de modo sequencial. Ele faz perguntas como “Por que tem mais de um Rupert?” Eu explico que na realidade há apenas um Rupert, mas que a primeira imagem mostra Rupert saindo da casa da sua mãe e de seu pai e que a próxima imagem o mostra, um pouco mais tarde, em outro lugar no qual chegou.

[...]

Este diálogo ajuda-o a falar de seus próprios jeitos de desenhar. Ajuda-o a adquirir mais controle e liberdade no seu desenho, porque foi ajudado a pensar sobre como seus desenhos funcionam. A natureza revelada do desenvolvimento do desenho da criança, como autogerada, requer uma interação especial com outras pessoas e também provisão de materiais se se quer que ele floresça. Essa interação com outras pessoas inclui imagens feitas por outros artistas, que o ajudam a desenvolver suas próprias técnicas de desenho e pintura. (MATTHEWS, 2003, p.132, tradução nossa)

Por outro lado, o autor valoriza que nas escolas haja tempo de permanência em atividades artísticas sem comandos, e despreza a inclusão de obras de arte no currículo como bons modelos com os quais a criança vai competir tentando alcançar.

Como vimos, o autor privilegia os modos pessoais de o aluno solicitar o conhecimento sobre arte a partir de seus atos de fruição. Matthews rejeita os modelos clássicos da aprendizagem e também as releituras. Ele preserva a expressão livre, porém esta deve ser acompanhada por professores de arte que criem uma interação entre o que a criança faz e as imagens da arte presentes no meio. Assim sendo, os momentos livres sugeridos têm traços do ateliê livre das propostas modernistas, exceção feita à informação do universo da arte, que entrará nas produções por demanda das crianças e jovens aos seus professores.

Nosso autor escreve claramente que está de acordo com Brent Wilson:

As crianças analisam visualmente e usam imagens encontradas no meio pictórico (Wilson, 2000),⁶¹ mas isto não é compreendido ou reconhecido pela maioria dos especialistas. (MATTHEWS, 2003, p. 162, tradução nossa)

Matthews acredita que as transformações progressivas no desenho não podem ser explicadas apenas por habilidades motoras, pois elas se dão por assimilação pela criança de novos esquemas para desenhar, que funcionam no plano conceitual, imaginativo e intelectual. Para ele, a criança é quem constrói seu sistema de desenho, mas sabe que os adultos podem levá-la a identificar nexos entre seu sistema e o dos artistas. Aqui encontramos a identificação entre o autor e a pesquisa de Ferreiro; Teberosky (1982), por ele citada na bibliografia.

Sem dúvida Matthews é um autor que faz parte das propostas da arte-educação contemporânea, na sua luta contra um currículo inglês que ensina os elementos básicos da linguagem e fornece imagens para os alunos efetivarem exercícios. Para ele isto representa um sistema de controle do governo, porque não se permite aos alunos o tempo de desenvolvimento espontâneo de sua arte sem atividades orientadas. Valoriza, sobremaneira, o percurso de criação individual de cada aluno. Quando escreve sobre os melhores caminhos para dar suporte e encorajar o desenvolvimento verificamos com clareza uma base modernista no seu pensamento, pois o autor fala em recuperar a arte espontânea da criança, com a ressalva de que, desde pequenos, os desenhistas se alimentam das imagens do entorno. É interessante notar que o autor não usa a palavra aprendizagem e sim desenvolvimento, como os autores modernistas.

⁶¹ WILSON, Brent. Keynote paper, 2000 Asia-Pacific Art Education Conference, Regional Experiences and Prospects in the new Century, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, 28-31.December. assim citado na bibliografia de Matthews.

Aliás, é muito importante reavaliar a arte espontânea das crianças e atividades não supervisionadas, estas são subvalorizadas, se não reprimidas, no currículo da escola contemporânea por razões de controle social. A criança cria arte de um *background* de outras ações já descobertas e exercitadas. Fora do caos aparente das ações da criança, elas articulam uma linguagem gestual da qual a simbolização será construída. Sem esta linguagem colocada, nada mais poderá ser aprendido. (MATTHEWS, 2003, p. 36, tradução nossa)

Alinhado a muitos arte-educadores contemporâneos, Matthews pensa que o trabalho dos artistas só deve ser evocado pela própria criança, o adulto oferece respostas a perguntas e solicitações, portanto, é a partir do trabalho espontâneo, como ele mesmo nomeia, que se dá a assimilação de conteúdos da arte. Neste aspecto temos uma discordância com nosso autor, que conhece o trabalho de Wilson; Wilson; Hurwitz (2004). Para o Construtivismo, a interação da criança com a linguagem artística não suprime o papel do professor como promotor intencional de propostas de aprendizagem, nas quais apresenta obras da História da Arte que não partem de solicitações dos alunos, mas são objetos de conhecimento da área e (PCN, 1998, 2000).

Transparece-nos em Matthews um medo de ensinar, de intervir, de levar conteúdo da arte para a sala de aula com base na observação da gênese das aprendizagens artísticas que tanto valoriza. Nada lemos nos seus textos sobre aprendizagem compartilhada, interação entre crianças que desenham juntas de 0 a 8. Isto também denota um viés modernista em seu trabalho. É difícil alcançar a proposição construtivista contemporânea e manter o foco na perspectiva da criança, colocando-a em contato com a arte como área de conhecimento do currículo com conteúdos próprios e ensino planejado que promove aprendizagens a partir da arte, preservando a autoria do percurso criador do aluno e também respondendo às suas demandas como o faz Matthews.

Matthews (2002), como artista, pensador e professor da arte-educação contemporânea, define e segue a concepção de arte como ação de construção de realidades *versus* seu espelhamento. Esta base do “criar mundos” está em Goodman (2006), e é citada por Wilson; Wilson; Hurwitz (2004). Este foi seu professor e é uma grande referência na formação de Matthews. Nosso autor assim se expressa ao falar do desenho da criança:

Para a criança, a realidade toma forma na superfície do desenho e nas demais formas de ação representacional e expressiva que realiza. Nesse capítulo seguiremos examinando o desenvolvimento da arte das crianças, mas não comparando-o com alguma visão de realidade supostamente “verdadeira” que, de alguma maneira, existe de um modo absoluto e independente de qualquer forma de representação humana, mas sim como uma construção da realidade que surge na própria superfície do desenho. (MATTHEWS, 2002, p. 174, tradução nossa)

A arte moderna quis se afastar dos cânones da arte acadêmica, assim como a escola moderna o fez com a escola tradicional. No moderno, a criatividade passa a ser compreendida como algo interior ao artista, que se concretiza em trabalhos, que revelam um indivíduo singular nas formas do conteúdo e da expressão. O mesmo foi pensado para os trabalhos infantis da orientação modernista. Assim sendo, no caso de Matthews, como vimos, sua visão contemporânea de arte-educação inovou, mas preservou certa continuidade da modernista.

3.6.2 Ana Mae Barbosa: Proposta Triangular

Nos anos 1980 na Inglaterra, assim como nos Estados Unidos, explicitaram-se as bases das propostas pós-modernistas do ensino de arte como o *The Critical Studies in Art Education* (CSAE), inglês, e o *Discipline Based Art Education* (DBAE), americano. No Brasil, a Proposta Triangular criada pela Profa. Ana Mae Barbosa, associou o DBAE, o CSAE e as *Escuelas al Aire Libre*, mexicanas, segundo a própria autora.

A Proposta Triangular surge nos anos 1980 e é sistematizada entre 1987 e 1993, período em que a Profa. Ana Mae dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. A Proposta, inicialmente nomeada Metodologia Triangular indicava a necessidade de mudança no ensino de arte modernista. Suas concepções foram assentes no 3º Simpósio Internacional “O Ensino da Arte e sua História”, em agosto de 1989, promovido pelo MAC/USP. Passamos a discorrer sobre as bases da Proposta Triangular para que se possa compreendê-la.

3.6.3 *Critical Studies in Art Education Project*

O *Critical Studies in Art Education Project* (CSAE) ocorreu na Inglaterra de 1981 até 1984 como contraposição à livre expressão. Rod Taylor (1986) escreveu sobre a proposta.

O projeto tinha seis objetivos claros:

1. complementar o ensino com aspectos contemplativos e reflexivos da arte, promovendo que os alunos sejam conscientemente mais críticos;
2. desenvolver e expandir oportunidades de contato com obras de arte e artefatos originais aos alunos;
3. desenvolver vínculos estreitos entre escolas, museus e galerias, habilitando os alunos a terem benefícios do contato direto com a arte e os artefatos;
4. explorar métodos e abordagens para habilitar alunos a desenvolver vocabulário crítico, para expressar adequadamente ideias e *insights* que refletem consciência crescente do próprio trabalho e das questões estabelecidas por artistas e *designers*;
5. para determinar os recursos básicos um departamento de arte precisa fazer seleção crítica de: livros, *slides*, filmes, etc. e de trabalhos originais de arte;
6. Para ajudar as escolas a desenvolverem o item 5 junto às centrais administrativas disponíveis dos recursos da arte-educação, em âmbito nacional, regional, LEA ou baseadas em galerias, com serviços de empréstimo de museus a escolas, empréstimo de coleções de pintura, empréstimo de livros, *slides*, filmes, esquemas de artistas na escola, etc. (TAYLOR, 1987, p. XI-XII, tradução nossa)

No CSAE acreditava-se que o fazer e o apreciar arte eram complementares e que na aproximação com o trabalho dos artistas o aluno aprenderia a dar forma à própria criação. A História da Arte era uma disciplina fundamental, não em termos tradicionais do seu ensino, mas de envolvimento de professores e alunos enquanto estudantes das obras de arte.

A ênfase dada ao contato com obras originais no CSAE teve base nos textos de David Hargreaves, conceituado teórico inglês na área da educação, que em uma de suas pesquisas entrevistou jovens entre 14 e 18 anos para verificar, nos relatos autobiográficos solicitados, aspectos de sua interação com obras de arte com as quais eles tinham empatia e se identificavam. Segundo Taylor (1986), para Hargreaves os currículos ingleses escalonam dificuldades técnicas ao longo da escolaridade e isto afastava o aluno da experiência estética que para ocorrer, ele sublinha, há necessidade de quatro elementos:

[...]

O primeiro é uma forte concentração e atenção. O indivíduo se torna totalmente tomado e absorvido pelo objeto artístico.

[...]

O segundo elemento é um senso de revelação. A pessoa tem um senso de uma nova e importante realidade sendo aberta, de entrada em um novo plano de existência que parece real. Um sentido em contraste com a vida cotidiana do dia a dia ganha destaque e é acompanhado de uma profunda perturbação emocional.

[...]

O terceiro elemento é a falta de articulação. Os indivíduos sentem-se incapazes de expressar em palavras o que aconteceu, tanto para si mesmos, quanto para os outros.

[...]

O quarto elemento é o despertar do apetite. O indivíduo simplesmente quer que a experiência continue ou seja repetida. E isto pode ser sentido com urgência considerável.

(HARGREAVES⁶² apud TAYLOR, 1986, p. 22-23, tradução nossa)

Em resumo, Hargreaves observa nesses quatro elementos aquilo que ele nomeia de *Conversive Trauma*, definido como os momentos iniciatórios de envolvimento com obras de arte que levam ao despertar do apetite estético. Para o autor, tais elementos, são motivadores e promovem o comprometimento, a experimentação, a busca de aprofundamento nos conhecimentos, o discernimento e ainda, intensificam a relação com o entorno ambiental, o que constrói uma ponte entre o fazer e o estudar arte.

Essa relação intensa com o entorno ambiental e a responsabilidade por ele são tematizadas nos textos modernos de Lowenfeld, que crê que a própria livre expressão leva a isto, porque, se praticada, o aluno mantém uma interação sensível, perceptiva e inteligente com suas experiências e com o meio, a qual o leva a se desenvolver como indivíduo e a respeitar as necessidades dos demais. Como artista que foi, Lowenfeld sabia que esta experiência provinha da arte. Mas, de alguma forma, temos no CSAE indícios de que proposições como esta, nascidas no moderno, seguem em suas propostas contemporâneas.

Para Hargreaves existem dois tipos de professor: um que leva à *experiência conversiva* com a arte e outro à *aversiva*, por equivocar-se nos modos de ensino. Sobre isso afirma que a maioria dos professores encontra-se entre estes dois

⁶² Hargreaves, David. *The Teaching of Art and the Art of Teaching: Towards an Alternative View of Aesthetic Learning, Curriculum Practice: Some Sociological Case Studies* (Ed. Martyn Hammersley and Andy Hargreaves), Falmer Press, 1983.

extremos. As críticas feitas à possibilidade de os adultos bloquearem o gosto, a expressão artística da criança, e a crítica ao currículo oficial (também feitas por Lowenfeld e Brittain no período moderno, 1977) foram uma marca dos autores do CSAE, suas proposições estão descritas em paradigmas não modernistas, entretanto, ideias da arte-educação moderna permanecem, parcialmente, neste projeto.

Lowenfeld abominava o modelo acadêmico de ensino para as crianças, que as afastava do gosto por fazer arte, porque nele os elementos da linguagem e as formas eram separados na resolução da expressão.

A forma e a expressão andam juntas e jamais se pode separá-las sem prejuízo de ambas.

[...]

O estudo acadêmico dos detalhes é completamente supérfluo dentro de um plano moderno de educação artística. A necessidade de estudar os detalhes se desenvolve a partir da necessidade individual de expressar-se, mas esta necessidade é muito variada e individualizada e altamente subjetiva. (LOWENFELD, 1961, p. 320, tradução nossa)

O que situa o *Critical Studies* como proposta contemporânea é a forte associação entre atividade crítica, análise formal e História da Arte, mediante uma grande exposição do aluno a obras originais, articuladas ao fazer criador. Na proposta preconiza-se que no trabalho com crianças bem pequenas deve-se valorizar a contação de histórias, principalmente as criadas pelos pequenos nos momentos de fruição. Compreendemos que a postura de contador de histórias sobre imagens da arte, corresponde à possibilidade de leitura da obra pela criança em foco, como afirma Housen (2011), que traremos adiante, nas suas propostas construtivistas de leitura de imagem. Sabemos que a mesma forma de leitura pode ocorrer com um adulto principiante em fruição de imagens artísticas.

Para a concepção do CSAE os professores de arte precisam conhecer palavras (conceitos) ligadas ao universo da arte e que elas podem ser aprendidas na escola. Assim sendo, o *Critical Studies* é ligado à História da Arte e a formas de fruição que promovem a consciência, a compreensão e o desfrute das artes visuais. Além disso, os alunos podem experimentar, exercitar e se desenvolver no seu fazer artístico. A proposta trata, sobretudo, de vincular a produção social e histórica da

arte ao currículo escolar, para que o aluno possa participar das atividades da área, sem aversão, como se afirma no projeto, mas com muito gosto e interesse.

3.6.4 *Escuelas Al Aire Libre*

A Profa. Ana Mae Barbosa em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1991), selou a Proposta Triangular trazendo uma explicação de sua origem no DBAE, americano, no *Critical Studies*, inglês e nos fala das *Escuelas al Aire Libre*, mexicanas, a terceira base de sua abordagem

Nos anos sessenta, Richard Hamilton, com a ajuda de artistas professores como Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi, em *Newcastle University*, lançava as bases teórico práticas do que hoje os americanos denominam DBAE, isto é, Discipline Based Art Education, a bandeira educacional do competente trabalho desenvolvido pelo Getty Center of Education in the Arts. Precursor do DBAE foi também o trabalho desenvolvido nas “*Escuelas al Aire Libre*”, no México, depois da revolução de 1910. Aquelas escolas seguiam a orientação de Best Maugard que pretendia, através do ensino da arte, levar a uma leitura dos padrões estéticos da arte mexicana que aliada à história destes padrões e ao fazer artístico recuperariam a consciência cultural e política do povo. Buscava-se, com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura da arte nacional e sua história, a solidificação da consciência da cidadania do povo. Enfim, as *Escuelas al Aire Libre* geraram o movimento muralista mexicano e podemos considerá-las, portanto, o movimento de arte-educação mais bem-sucedido da América Latina. (BARBOSA, 1991, p. 36)

Em depoimento dado ao projeto Percursos da Arte na Educação (2014), Barbosa nos informou que as *Escuelas al Aire Libre* foram criadas no México depois da revolução política de 1910 no país. Atribuiu a Best Mougard (1891-1964) a implementação das escolas a partir de estudo da expressão indígena, pouco valorizada até então, da qual abstraiu uma gramática visual com seis elementos básicos, que propunha aos alunos usarem em seus trabalhos de criação e, também, eram propostas atividades de desenho de observação do entorno, para valorizar este ambiente de origem. Todas as propostas, segundo a professora, visavam à valorização da cultura autóctone.

Ana Mae afirmou, no depoimento em pauta, que a influência da proposta recaiu sobre a Proposta Triangular como abertura à contextualização, valorização da cultura de origem e reiterou o fato de que nós brasileiros trazemos uma mistura de africano, indígena e europeu, assim sendo, pensou em voltar o ensino da arte para este contexto de interculturalidade que nos é próprio.

3.6.5 *Discipline-Based Art Education (DBAE)*

O DBAE foi um projeto patrocinado pela J. Paul Getty Trust, na qual operava *The Getty Center for Education in the Arts* durante os anos 1980 e 1990, segundo Ralph A. Smith da Universidade de Illinois.

A ideia da *Disciplined-based art education* (ensino da arte baseado nas disciplinas) que estava associada com a Getty Center for Education in the Arts (depois renomeado Getty Education Institute for the Arts) durante os anos 1980 e 1990 pode ser compreendida como uma grande contribuição de autores no campo da arte-educação, desde a metade de século XX para a reformulação dos objetivos e o ensino de arte nas escolas. A iniciativa da Getty, em outras palavras, não era nova ou revolucionária; ela tomou suas diretrizes de ideias existentes no campo que sustenta que o ensino da arte nas escolas deveria ser mais substantivo e exigente. Reconhecendo o erro do passado para reformar a arte-educação tentando ignorar este campo, os formuladores de políticas da Getty tiveram a sabedoria de envolvê-lo de modo significativo. Foi percebido que o campo estava se movendo na direção de aumentar o conteúdo intelectual de aprendizagem estética por engendrar nos jovens um senso de arte bem desenvolvido que é pré-condição para os compromissos inteligentes e sensíveis com obras de arte e outras coisas de um ponto de vista estético.⁶³

Compreender a origem do DBAE nos ajuda a situar a passagem da arte-educação moderna à contemporânea, tendo em vista que a proposta sucedeu ao trabalho de Lowenfeld, que também se desenvolveu nos Estados Unidos. Segundo Smith (1989), o DBAE tem origem em autores dos anos 1960 que desconstruíram o pensamento das duas décadas anteriores. Esse período sabemos, coincide com o do trabalho de Lowenfeld, que começou a ser criticado por sua abordagem eminentemente psicológica, que preconizava o desenvolvimento da criatividade no ensino da arte em detrimento de conteúdos. A publicação editada por Smith em 1989 é composta por textos patrocinados pela J. Paul Getty Trust, inicialmente publicados em 1987 no *Journal of Aesthetic Education*, v. 21, n. 2 (1987). Ele cita a forte influência de autores das duas décadas⁶⁴ anteriores ao DBAE na elaboração da

⁶³ Excerto de: SMITH, Ralph A. *The DBAE Literature Project*. Chicago: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1989, p.1, tradução nossa. Disponível em: http://www.arteducators.org/research/DBAE_Lit_Project.pdf. Acesso em: 16 jan. 2014.

⁶⁴ Alguns entre os autores citados são: Barkan; Kaufman; Logan dos anos de 1960 e Jerome Bruner e Arthur Efland dos de 1970.

sua proposta. Refere-se também a antecedentes estéticos em John Dewey (1930); Susanne Langer (1960) e Nelson Goodman (1976, 1995).

Entre outros, os autores importantes que colaboraram com o DBAE e foram muito lidos à época no Brasil, citamos: Elliot Eisner; Gaeme Chalmers; Brent Wilson; Marjorie Wilson; Michael Parsons; Arthur Efland e Sigmund Feldman.

David Henry Feldman⁶⁵ é responsável por um capítulo importante do livro de Smith (1989), que interessa sobremaneira aos propósitos de nosso trabalho, *Developmental psychology and art education: two fields at the crossroads*. Nele o autor trata da reconceitualização da teoria piagetiana da arte-educação moderna à contemporânea, afirma que Piaget e Freud dominaram a escola moderna, renovada e que estas teorias tiveram outras ênfases em 1980 em relação ao desenvolvimento cognitivo. Fala de um pensamento neopiagetiano e pós-piagetiano. Considera o desenvolvimento cognitivo importante no DBAE, mas não do ponto de vista de um desenvolvimento natural e universal advindo das ideias de Rousseau ao qual ele filia Piaget e Lowenfeld.

David Henry Feldman afirma que o desenvolvimento não é natural, mas que a natureza da inteligência ao longo da vida escolar precisa ser respeitada na educação para ele não é a mesma coisa educar crianças de diferentes idades e acredita que o ambiente tem contribuições, tanto no desenvolvimento natural, como no que ele chama de não natural. Situa a necessidade de construção de conhecimento pela criança em arte e a sua ordenação em níveis cada vez mais complexos em estruturas de domínio, assimiladas na interação que se dá de modo sistemático com os conhecimentos ordenados na escola, relacionados às habilidades que a criança tem e as que pode assimilar.

Portanto, desde os anos 1960 surgem teorias reiterando a instrução e a aprendizagem em arte, abalando o paradigma modernista da arte-educação. O crescimento cognitivo como abordagem psicológica e epistemológica foi um argumento forte das novas ideias apontando contradições nas práticas da livre expressão. O mesmo ocorreu com leitura da obra de Piaget para a tendência construtivista contemporânea, ou seja, pós-modernista da arte-educação. Entretanto, não estamos de acordo com a ideia de que Piaget se filia apenas aos

⁶⁵ FELDMAN, David Henry. *Developmental psychology and art education: two fields at the crossroads*. In: SMITH, Ralph A. (org.). *Discipline Based Art-Education: origins, meaning and development*. Chicago and Urbana: University of Illinois Press, 1987, p. 243-257.

modernos, pois suas investigações respondem à pergunta de como se passa de um nível de menos conhecimento para outro mais complexo de saber que é central no construtivismo, termo que foi cunhado nos anos de 1960 em relação direta com a Epistemologia Genética, então já existente.

Progressivamente criam-se as condições teóricas para a emergência do DBAE, baseado em quatro disciplinas da arte: Produção, História, Crítica e Estética. Elas são áreas de estudo e considera-se

[...] a produção de arte enquanto “expressão criativa”, a história da arte como “herança cultural”, a crítica de arte entendida por “percepção e resposta,” e a estética tal qual “falar sobre arte”. O ponto não é a nomenclatura mas o reconhecimento de que todas estas áreas de estudo são necessárias para uma experiência plena e completa de arte-educação. (DOBBS, 1992, p. 22, tradução nossa)

A melhoria do currículo americano na proposição do DBAE decorria: das propostas do fazer estarem associadas ao aprender sobre arte com tarefas escritas; de se pensar em currículo sequenciado com ganho de complexidade e balanceado entre conhecimentos, habilidades técnicas e investigação dos alunos nas quatro disciplinas do projeto; do estudo de obras de artista de diversas culturas para compreender a arte; considerando o contexto singular de cada sala de aula e os modos de aprendizagem e desenvolvimento em arte (Cf. DOBBS, 1992).

No projeto sugeriam-se modos de avaliação em arte como o portfólio diversificado com trabalhos, diários escritos, projetos de pesquisa dos alunos. Indicava-se que não se avaliasse apenas o fazer.

A ida aos museus como parte da programação, agora de modo diferente das antigas idas da escola tradicional, em que o professor falava e o aluno escutava, e a arte no currículo tinha objetivos de formação moral e não artística e estética. (Fig. 56)

Figura 56 Aula de apreciação artística, 1900
Metropolitan Museum of Art, NY (EISNER, 1972, p. 48)

Conhecer os artistas, ver como trabalham, observar suas obras é outro passo para aprender a pensar e apreciar arte. A observação atenta do trabalho artístico e sua inserção na sociedade, a sua identificação, a percepção da linguagem e dos significados que contém, são conhecimentos específicos do campo artístico e que aprimoram tanto o processo de produção como a percepção estética. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 29)

A nova orientação promoveu teorias de leitura de imagem e o desenvolvimento da percepção estética da criança. No modernismo a percepção era importante em relação ao meio e ao trabalho artístico da própria criança. As teorias pós-modernas sobre desenvolvimento da criança na leitura de imagem foram aplicadas em museus e em escolas construtivistas brasileiras. Inicialmente, o MAC/USP e o Museu Lasar Segall foram as instituições que abraçaram essas proposições. Nas duas últimas décadas do século XX, teóricos americanos, canadenses e ingleses, em sua maioria, estiveram nesses dois museus para ministrar cursos e palestras trazendo suas abordagens de leitura da imagem, que consideravam a interação com as obras de arte. A ideia central era a de formar um público protagonista frente às imagens (reproduções nas escolas e originais nos museus). A mediação do professor de arte e do educador de museu guiava-se pelo conhecimento da gênese da compreensão estética, construída pelas teorias que

sistematizaram os níveis de desenvolvimento da leitura da imagem, como vimos anteriormente quando escrevemos sobre Lowenfeld e Piaget.

Para nós, entre os teóricos de leitura de imagem destacamos o trabalho de pesquisa de Abigail Housen (1983), com o qual trabalhamos em sala de aula, autora construtivista em sua investigação e proposta de leitura de imagens diante dos públicos de todas as idades.

Abigail Housen (2011), destacada pesquisadora americana, tem uma proposição construtivista em suas investigações sobre o desenvolvimento estético, o que significa que considera a fala do aluno diante da imagem como a resposta possível que expressa seu alcance de compreensão. Housen considera, ainda, que perguntas adequadas a cada etapa do desenvolvimento estético mobilizam o aluno a elaborar significados sobre arte.

Na perspectiva da investigação feita pela autora a pergunta não pode ser aplicada mecanicamente, mas gerada pelas ideias verbalizadas do espectador frente às obras e em sua presença.

Se isto serve à pesquisa que estruturou níveis de compreensão estética a cada momento desse desenvolvimento do visitante, desde a infância até a idade adulta, seu uso nas situações de ensino percorre procedimentos didáticos que observam cada nível, porque, conhecendo os modos de o aluno atribuir significados frente a imagens, o educador pode expandir as possibilidades de inteligência e fruição das obras de um contexto e também da arte como produção humana situada social e historicamente e, sobretudo, na vida do aluno. (IAVELBERG, 2013c, p. 205)

No trabalho de Housen podemos conceber relações entre a gênese das aprendizagens e a estrutura cognitiva, sem alinhar uma à outra. Ela trabalhou com conceitos da arte presentes nas imagens (abstração, equilíbrio, movimento, figuração, etc.), ou seja, com conteúdos da arte como objeto de aprendizagem. Conclui-se a partir da leitura de sua pesquisa, que um adulto pode se encontrar no mesmo nível de desenvolvimento estético que uma criança se lhe faltarem oportunidades educativas em relação à leitura de imagens da arte. Assim sendo, Housen não acredita no desenvolvimento espontâneo e observa a gênese da compreensão estética nos paradigmas da escola construtivista, que relaciona desenvolvimento a aprendizagem e, portanto, ele também depende de educação e interação com objetos de conhecimento.

[...] é um pressuposto meu que uma abordagem construtivista e de desenvolvimento é o melhor guia para a apreciação estética. Basicamente, esta premissa postula que o ensino adequado implica mais do que transmitir informação pré-digerida que não é relevante para o aluno. A aprendizagem

do aluno ocorre quando o discípulo faz activamente novas construções, elaborando novos tipos de significado em novos moldes. (HOUSEN, 2011, p. 151-152)

No trecho acima reconhecemos em Housen uma abordagem contemporânea que dialoga com a arte-educação modernista.

[...] avaliar a aprendizagem da produção artística até a arte moderna implica em saber diagnosticar como cada sujeito se manifesta no processo em cada estágio da compreensão estética.

Como a arte contemporânea comporta múltiplas formas de produção – desde pinturas figurativas até uma gama variada de manifestações que mais se assemelham aos objetos do cotidiano – os critérios de mensuração da aprendizagem devem ser adaptados à gênese do conhecimento frente a cada obra. (IAVELBERG; GRINSPUM, 2014, p. 280)

O texto citado nos alerta que as teorias sobre compreensão estética, como as que vimos em nosso trabalho, pertencem à arte-educação pós-modernista em termos didáticos, mas não dão conta ou explicitam como ler algumas obras de arte da contemporaneidade de faturas diversificadas. Nessas obras as relações formais não são tão claras, como em instalações, *performances*, *videoarte*, *flash mobs* entre, outras.

Apresentamos as bases da Proposta Triangular pois julgamos ser necessário compreendê-la, tendo em vista que ela foi um marco pós-moderno que antecedeu os PCNs, documentos pós-modernos que se diferenciaram das proposições de Barbosa. O viés político e militante pela causa da arte-educação sempre marcaram o pensamento de Ana Mae Barbosa, atuante junto a um grupo de seguidores na liderança de organizações representativas dos arte-educadores no país e por vezes em outros países. A autora manteve-se crítica e participativa em relação às políticas públicas, com interlocução, especialmente, latino-americana, mas também internacional, com forte identificação com o trabalho de John Dewey e Paulo Freire.

3.6.6 Brent e Marjorie Wilson e Al Hurwitz

Se os artistas exploram o mundo da experiência cotidiana, isto é algo que aprendemos com Andrew Wyeth e Edward Hopper, exemplos que podem ser muito valiosos para que os jovens incorporem seus próprios mundos de experiências nos desenhos. Mas pensemos também em outros mundos a explorar: os mundos surrealistas de Ernst, Dalí ou Miró, os mundos emocionais de Munch e Kolwitz, os mundos políticos de Davi e Goya, os mundos pessoais de Rembrandt e Albright. A lista parece infinita. (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 19)

Brent Wilson é um teórico importante na mudança de concepção didática em arte da escola renovada à contemporânea. Brent e Marjorie Wilson escreveram com Al Hurwitz o livro *La enseñanza del dibujo a partir del arte* (2004), o original em inglês *Teaching drawing from art* foi publicado em 1987. Neste texto existe um grande fluxo de inclusão do moderno no contemporâneo, os autores valorizam a capacidade humana de realizar formulações simbólicas, pois, por meio delas, acreditam, se constrói conhecimento sobre o passado, outros povos, lugares e antecipa-se o futuro. Neste livro atribui-se ao viés simbólico uma forma do ato de conhecer, que transcende a percepção direta. Com apoio no pensamento de Goodman (1995), defendem a ideia de que a arte é um modo de fazer mundos, ou seja, criar mundos a partir da diversidade de ideias que dele se tem.

Sabemos que na ação artística se atribui e se extrai significado, tanto no fazer como no conhecer arte. A ordem da contemporaneidade está de acordo com os autores quando dizem que arte cria realidades ao invés de representá-las ou espelhá-las. Wilson; Wilson; Hurwitz (2004) afirmam que ocorrem dois modos de aprendizagem no desenho de crianças pequenas, antes do Ensino Fundamental, às quais eles pensam que não se deve mostrar obras de arte, pois, para eles, o primeiro modo de se desenvolverem é vendo o desenho de outras crianças e, em seguida, fazendo descobertas durante os jogos com os próprios desenhos. Essa afirmação é uma reiteração dos propósitos da escola moderna, com a diferença de que nossos autores reconhecem a aprendizagem entre as crianças enquanto desenhavam, ideia não enunciada por arte-educadores modernistas, com exceção de Arno Stern (1961).

Brent e Marjorie Wilson e Al Hurwitz pensam que cabe à educação, aos professores no caso, promover a entrada dos alunos nos processos de “fazer mundos” (conceito de Nelson Goodman) em sua arte. Afirmam que o desenho é um sistema, como o é a escrita, e deste modo quem o ensina precisa conhecer os processos de aprendizagem do universo simbólico da linguagem.

Esses autores creem ser necessário ensinar os modos dos artistas aos alunos para que possam deles aprender, mas também pensam que se deve deixá-los trabalhar espontaneamente, pois é quando manifestam uma atitude mais artística. Esta afirmação é uma ressignificação nítida da arte genuína da criança e do jovem, como aquela que pode se alimentar das obras de arte, mas necessita de momentos auto-propostos. A preservação do tempo autoral, com a presença mas

sem propostas dos professores, indica a assimilação de aspectos do modernismo, acrescidos, neste caso, da possibilidade de contato com a arte dos pares. Entendemos que a arte da criança segue sendo autoral, mas pode “emprestar” (sic) imagens de outros, como nos dizem os autores, que não acreditam que ela provenha apenas do aluno, ou seja, de fontes puramente endógenas.

Nas propostas descritas no livro em pauta, para que se aprenda a partir de imagens da arte, não se sugere a releitura no fazer artístico. Os autores destacam, entre outras consignas, ações para que o aluno possa refletir e fruir imagens da arte, observando questões que os artistas se colocaram em suas obras, visando que as crianças de Ensino Fundamental e os jovens criem imagens, a partir da problematização de aspectos nelas contidos, sem mimetizá-las; nisso suas propostas diferem muito do DBAE. No uso do termo “empréstimo” de imagens dos colegas, também coincidem com Stern (1961), que, como vimos, quando analisamos seus textos, utilizou a mesma palavra para relatar que autorizava este tipo de interação entre os pares.

No exemplo seguinte podemos ver resultados (figs. 58 e 59) de uma proposta dos autores de representação de um aglomerado de pessoas, como uma das questões que o artista (Fig. 57) se colocou ao fazer sua imagem, para que o jovem a insira em uma criação de sua autoria.

Figura 57 Perugino, *A entrega das chaves*, 1482
Afresco, Vaticano, Roma, Capela Sistina (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 57)

Figura 58 Desenho de aglomerado de pessoas (a)

Figura 59 Desenho de aglomerado de pessoas (b)

Figuras 58 e 59: Wilson; Wilson; Hurwitz, 2004, p. 60

Uma conversa com os alunos pode tratar: dos pontos de fuga, gestos das figuras, expressividade das cabeças e das mãos e do movimento, o que assentará as bases para lições posteriores de desenho. Quem pode desenhar uma multidão?

[...]

Imaginem o aspecto desta multidão.
 Estão aglomerados?
 Ativos ou passivos?
 Formam pequenos grupos ou se fundem em uma massa?
 Estão próximos, em pé, a certa distância uns dos outros?
 Alguém é capaz de desenhar o maior número de pessoas superpostas? 1º os estudantes podem posar como na pintura.
 (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 59-61, tradução nossa)

Parte das orientações didáticas do texto citado diferencia-se das modernas, mas sucedem melhor o moderno do que as propostas de releitura da pós-

modernidade de caráter maneirista que, quando tendem à cópia, o antecede pois aproximam-se das orientações acadêmicas.

O relato de aula de nossos autores que foi descrito, preserva a vinculação do universo dos artistas e seus modos de fazer, com a vida artística dos alunos orientando reconstruções dos conteúdos das obras. Em outras palavras, é o aluno quem escolhe como vai criar seu aglomerado de pessoas, problema que o artista se colocou, e como o apresentará numa imagem autoral.

Por um lado, os Wilsons e Hurwitz não acreditam que existem fases no desenho infantil, mas sim diferentes modos de percorrer um caminho de desenvolvimento gráfico, a afirmativa dos autores diverge do pensamento moderno, por outro lado, enumeram cinco fatores que determinam a gênese do desenho da criança, no livro aqui tematizado. Esses fatores são descritos como as características mais comuns, e perpassam as questões do desenvolvimento e das influências culturais de cada criança. Os autores reconhecem, portanto, aspectos individuais de diferenciação entre os desenhos das crianças, diferenças culturais e também a presença de modos comuns a todas elas na ação gráfica, ou seja, existem também fatores universais, que alinham os desenhos. Na definição desses fatores, os Wilsons e Hurwitz recorrem a autores modernistas, que citam e comentam. Entre outros arte-educadores modernos citados encontramos Goodnow (1977); Arnheim (1974) e Luquet (1927).

Passamos agora a enumerar e comentar os cinco fatores, principais determinantes do desenvolvimento do desenho, segundo os Wilsons e Hurwitz.

1. Todos os seres humanos nascem com uma propensão a desenhar objetos do modo mais simples possível, evitando sobreposição, a representar as coisas a partir de determinadas perspectivas características e a ordenar as linhas mediante ângulos retos. (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 26, tradução nossa)

Verificam constâncias nos desenhos e generalizam, entretanto, a cultura dos desenhistas e o contexto não são levados em consideração como nas propostas contemporâneas, assim sendo, este é um fator que se situa na arte-educação modernista. Se observamos o desenho de figura humana de Onfim (fig. 60), menino da Rússia Medieval, verificamos que o ângulo entre os braços e o corpo não é reto, apesar de encontrarmos muitos desenhos do gênero com ângulos retos. O mesmo

acontece com os objetos, notamos que o cabresto do cavalo de Onfim não está em ângulo reto em relação ao pescoço.

A universalização do desenho infantil não resiste ao tempo e aos aspectos exógenos advindos do meio cultural.

Figura 60 Desenho de Onfim (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 20)

2. O desenvolvimento do desenho pode comparar-se ao processo de crescimento orgânico: às vezes as imagens surgem pouco a pouco de uma imagem prévia e outras vezes as imagens mudam bruscamente a partir de uma descoberta casual que fazemos graças às linhas e formas que desenhamos ao acaso. (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 26, tradução nossa)

Neste fator verificamos semelhança com as descrições de processo criador presentes nos modernistas. Em Lowenfeld (1961), na passagem da “garatuja” para a “garatuja nomeada”, é o acaso que leva a criança a descobrir formas simbólicas nos rabiscos. Neste fator os autores Wilsons e Hurwitz citam Mèridieu (1979), autora modernista - cujo pensamento fundamenta-se em Stern (1965) - no trecho em que ela discorre sobre a imagem residual do boneco girino, que gera o sol. Em relação ao acaso, a analogia de aspecto (morfológica) descrita por Luquet (1969), como fator da intenção de desenhar, que envolve relação entre dois objetos reais, é gerada no processo de criação e visualização, nos quais a criança, segundo o autor, pode perceber que a forma de uma figura feminina traçada sugere a masculina, assim a primeira imagem desperta no desenhista a intenção de criar a segunda. Já para Matthews (2004) o acaso não existe, pois deixa de sê-lo assim que o achado

casual é transformado em intenção. Todas as afirmativas, exceto a de Matthews, situam-se no paradigma moderno.

3. O desenvolvimento do desenho depende de tomar de empréstimo e empregar as imagens de determinada cultura. (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 26, tradução nossa)

Esta filiação à cultura é um aspecto contemporâneo da teoria dos nossos autores, pois a aprendizagem é associada a influências culturais. Este “tomar de empréstimo” é, a nosso ver, uma afirmação importantíssima do texto dos autores, ela tem como epicentro o desenhista como alguém que faz escolhas, a partir de imagens do meio, daquilo que serve para impulsionar o seu desenho. Essa modalidade de interação transcende os limites modernistas, pois se autoriza o aluno a se relacionar diretamente com as produções artísticas de outros (artistas e pares).

4. Desenhar bem depende de talentos e qualidades, entre eles: o desejo de desenhar, a memória visual, as capacidades motoras e de observação, a imaginação, a invenção e o gosto estético. (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 26, tradução nossa)

Este fator é intrinsecamente modernista, com exceção feita ao talento, condição recusada pelo paradigma moderno no qual todos podem desenvolver o potencial criador. Pensamos que o fator 4 está ligado às características individuais dos desenhistas, mas diferencia-se do pensamento construtivista no qual se acredita que os itens enumerados pelos Wilsons e Hurwitz, como qualidades e talentos, podem ser aprendidos por intermédio de aprendizagem em sala de aula e não são fruto apenas do desenvolvimento natural, como expressaram os modernistas. Aproximam-se muito das temáticas renovadas, ao enumerar o desejo de desenhar como a mais decisiva entre as qualidades que promovem o desenho e ao discorrerem sobre a memória visual, que, creem, fica mais ampliada à medida em que a criança cresce. Não deixam de lado as aptidões motoras e as de observação. Para os modernistas, tais aptidões são melhor desenvolvidas com base e no momento da necessidade de autoexpressão (Cizek, 1910). Já, para os Wisons e Hurwitz, a “observação” importante ao desenho, refere-se, principalmente, à ação diante das configurações gráficas das imagens do entorno. Mas eles também abordam as capacidades da imaginação, da invenção e dos gostos gráficos e

estéticos. Acreditamos, como os construtivistas, que todas essas habilidades não poderiam ser desenvolvidas apenas pela livre expressão, pois necessitam aprendizagem com mediação do professor, apesar das tendências, presentes naqueles que desenhavam bem, pontuadas pelos autores .

5. Por último, a forma de desenhar de uma pessoa tem relação com a possibilidade que ela tem de aprender e aplicar técnicas, com o alento que recebe para desenhar e com o tipo de instrução que recebe. (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 26, tradução nossa)

Este fator é integralmente pós-moderno com assimilação e expansão de ideias modernas. Aprender e aplicar técnicas para fazer formas artísticas é ideia também descrita por Eisner (2002), autor com quem Brent Wilson participou da fundamentação do DBAE. Em relação ao “alento para desenhar”, temos um ponto moderno que segue no pós-moderno, pois a validação dos atos dos desenhistas e seu acolhimento está descrito nos textos modernistas. Já “instrução” é termo não usado entre os modernistas, e por muitos pós-modernos.

Por um lado, nossos autores expressam uma grande discordância em relação aos arte-educadores modernistas, pois acreditam na intervenção das imagens na arte da criança e do jovem, e também na aprendizagem da técnica. Entretanto, em vários aspectos, como vimos, preservam uma vertente modernista. Eles inovam, descartam alguns componentes modernistas e preservam outros. É o que se costuma encontrar nos textos dos autores pós-modernos com variação no que assimilam, descartam, expandem e inovam da arte-educação moderna.

Os Wilsons e Hurwitz desconstróem as fases do desenho infantil, nos apresentam os diferentes modos de evoluir no desenho, e ao fim do processo evolutivo esses são feitos de maneira realista, mesmo se o realismo não for o único objetivo do desenhista. Retomam aspectos do pensamento de Luquet (1972), que afirma que a criança é realista na intenção.

Isto é interessante porque os autores pós-modernistas criticam muito a tendência ao realismo expressa por Luquet, e os Wilsons e Hurwitz, que apostam na interação com a arte na construção do desenho, incluem o realismo sem medo, para eles trata-se de figuração e não de representação do real ou de um desenho que se desenvolve em fases comuns aos sujeitos, mas com variações que marcam cada desenhista (Fig. 61). Talvez sejam os únicos pós-modernistas a interpretar bem esta

proposição de Luquet, porque possuem vivência em sala de aula e observam o que as crianças e jovens desenham.

Figura 61 Diversidade no desenvolvimento do desenho (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 28)

Os Wilsons e Hurwitz criticam Lowenfeld em sua crença de que nas regiões mais remotas do país, com menos influência de modelos da cultura, as crianças eram mais criativas. Rebatem isso com o exemplo de Nahia (Fig. 62), povoado egípcio por eles pesquisado, onde as crianças têm pouco acesso a imagens da arte adulta e os modelos de desenho vêm de alunos mais velhos na mesma situação. Para os autores esses desenhos são pobres e previsíveis, daí concluem que a percepção direta de objetos e situações têm menos participação na construção do

desenho do que a observação de configurações gráficas adultas, eles apostam na influência gráfica como fator de aperfeiçoamento do desenho.

Figura 62 Desenhos de crianças de Nahia (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 35)

Pensamos que o trabalho contemporâneo com propostas dos professores a partir da arte e do sistema da arte em sala de aula, combinado com momentos de ateliê de criação das crianças, favorece ao aluno superar limites construindo seu percurso criador com qualidade. Neste sentido, acreditamos, como Matthews (2004), na necessidade de momentos mais livres para o aluno, entretanto, também, como os Wilsons e Hurwitz (2004), pensamos na necessidade de propostas dos professores para os alunos aprenderem sobre como os artistas criam obras, e se colocam questões em suas obras. Propostas que possibilitem aos alunos, desde os anos iniciais da Educação Infantil, entrar no território de criação da arte, e informá-los apenas quando demandem instruções,. John Matthews foi aluno de Brent Wilson, a quem agradece pelo apoio recebido na abertura de seu livro, ambos são artistas e arte-educadores.

A arte-educação contemporânea tem nos Wilsons e Hurwitz sua expressão mais clara quando eles afirmam que a criança, ao crescer, depois da educação infantil, desenvolve a cognição e retém mais suas experiências com os objetos do entorno, mas também com os desenhos de artistas e dos colegas (figs. 63 e 64, desenhos de duas meninas sentadas lado a lado na sala de aula). Antes disso,

como vimos, os autores acreditam no desenvolvimento espontâneo, são completamente modernos. Mas no período posterior à Educação Infantil nos trazem uma mudança significativa e um posicionamento pós-modernista. Acreditamos que a criança pequena também guarda imagens das experiências com seus desenhos e da interação com o dos pares, só não assimila as imagens dos colegas se não for autorizado pelos professores, como ocorreu no modernismo.

Figs. 63 e 64 Desenhos de duas meninas de 2 a 3 anos

Os Wilsons e Hurwitz afirmam que se o desenho da criança não alcança os desenhos dos outros colegas mais avançados, ou a percepção que tem dos objetos do entorno, ela fica insatisfeita e necessita de mais informação em detalhes e complexidade; assim sendo os autores distinguem-se dos modernos na questão do bloqueio, e nem sequer o situam como estagnação.

A aproximação de modelos da arte está autorizada didaticamente e é entendida como demanda e necessidade, que precisa ser reconhecida e compreendida pelos professores. É neste aspecto, em especial, que os autores nos abrem caminhos para verificar e propor problemas para serem resolvidos promovendo aprendizagens em sala de aula, gerando conflitos e desafios cognitivos em relação aos sistemas de representação presentes na arte.

Isso não foi verificado pelos autores modernistas, pois o bloqueio foi por eles psicologizado e atribuído a fatores que, efetivamente, não tangenciavam as questões que hoje são centrais em relação à aprendizagem na área.

3.6.7 Elliot Eisner

Falecido em 2014, Eisner foi um expoente da arte-educação americana, que produziu teoria desde o período modernista. As relações entre arte e cognição, arte e currículo e arte e educação são suas maiores contribuições.

O argumento que pretendo desenvolver aqui é que o modo como as crianças se expressam em artes visuais depende das habilidades cognitivas que elas adquiriram e que estas estão relacionadas tanto ao fator biológico como às habilidades aprendidas à medida que estes traços humanos interagem com as situações em que trabalham.

A *performance* humana nas artes é fruto de uma mistura dinâmica de questões em interação: desenvolvimento, situação e as habilidades cognitivas que a criança adquiriu como resultado destas interações. O processo de educação na arte ou em qualquer outra área é promovido por professores quando eles desenham as situações nas quais e por intermédio das quais o desenvolvimento destas habilidades é promovido. (EISNER, 2002, p. 107, tradução nossa)

Podemos interpretar que Eisner considera a intervenção didática do professor de arte, apesar de não usar o termo. Afirmar que é necessário ao aluno assimilar conteúdos conceituais e técnicos, para que possa transformar seu mundo de ideias, símbolos e da imaginação, em formas artísticas. O autor associa o processo criativo dos artistas ao dos alunos, que ao fazerem arte, como o artista, investigam, têm algo a dizer e expressar, ao tornarem público algo do âmbito privado e singular, por intermédio de sua arte.

Para nosso autor, os órgãos dos sentidos são fundamentais como porta de entrada da cognição. Afirmar que nada que está na mente (cultura) e no cérebro (cognição), deixou de passar pelas mãos e pelos demais sentidos, ou seja, situa o corpo como instância do pensar quando a criança entra em contato com a arte. Em termos construtivistas, entendemos que o autor preserva o sensório-motor como estágio incorporado aos períodos vindouros.

No seu livro *Educating artistic vision*, de 1972, Eisner refletiu em um paradigma curricular bastante avançado, projetando a formação artística por intermédio de experiências criativas, críticas e culturais, mas sempre trazendo e considerando o ponto de vista de diferentes autores e pesquisadores da arte-educação. Ele identificou quatro fatores gerais relacionados à produção de formas visuais:

1. Habilidade no manejo dos materiais

2. Habilidade para perceber relações qualitativas entre as formas produzidas no trabalho, entre as do entorno e entre as formas vistas como imagens mentais
3. Habilidade no inventar formas que satisfazem ao produtor, apesar dos limites dos materiais com os quais está trabalhando
4. Habilidade em criar ordem espacial, ordem estética e poder expressivo (EISNER, 1972, p. 96, tradução nossa)

Eisner traz propostas contemporâneas à arte-educação, e nomeia de período de cópia (aquisição de modelos) à estagnação da arte dos jovens. Considera esse momento como parte do processo de desenvolvimento artístico, ao qual se refere como “período didático” que antecede o “período estético ou expressivo”, próximo da arte adulta. Acredita que tais períodos são reflexos dos modelos mentais que o jovem emprega para definir os propósitos de seus trabalhos.

As técnicas e as habilidades representam para Eisner, não só, maneiras de fazer algo, mas também modos de pensar sobre aquilo que se quer criar; ele sempre alia a cognição à criação artística, ou seja, a técnica não é simples fatura com finalidade em si mesma, mas um meio a serviço da expressão. Assim sendo, as características que mudam na produção artística da criança resultam das mudanças nos modos como ela pensa sua arte, usando procedimentos técnicos. Em termos construtivistas diríamos, a criança se orienta por meio de suas ideias quando faz sua arte para se expressar com conhecimento técnico.

Eisner acredita que a diferença entre intenção e realização é um guia nas correções que as crianças e jovens efetivam nos trabalhos, e disto extrai uma colaboração da arte para a vida, na qual é importante a habilidade de analisar o valor das coisas, de saber concretizar revisões, fazer projeções e estimar as consequências. Para ele, isto é fundamental no trabalho em arte e em todos os campos. Ele sempre advoga a causa da arte na educação estimando seu papel fundamental na formação global do ser humano (herança do ideário moderno), mas não pensa apenas no valor do desenvolvimento da criatividade, e sim que a arte pode associar “estrutura e mágica”, como diz, trazendo ensinamentos à educação. Nosso autor também incorpora propostas orientadas à aprendizagem artística combinadas com um fazer autoral.

Elliot Eisner atravessou do moderno ao contemporâneo transformando e avançando em suas teorias, é um grande pensador da arte-educação. Ele foi professor emérito de Arte e Educação na Universidade de Standford. Em 2008 publicou um artigo no *NAEA News*, por ocasião da *NAEA National Convention*,

ocorrido em New Orleans, Louisiana, que tem por título “*What education can learn from the arts*”, que teve efeito viral entre arte-educadores brasileiros, pois, embora escreva uma mensagem para a mudança do sistema educacional americano, acreditamos que o autor ressignificou e fez uma síntese brilhante das consequências educacionais da arte-educação.

Eisner inicia o texto comentando que as escolas americanas no século XX tinham propostas ligadas a um paradigma científico, de base quantitativa, no qual a preocupação era mensurar e não verificar o significado do conhecimento. O olhar estava voltado ao mercado, na preparação para os negócios. A arte não é algo mensurável, nos diz, e por conseguinte teve pouco espaço nas escolas. Ele escreveu oito enunciados, dos quais mostraremos apenas os títulos, e afirmou que os pontuou, para dar argumentos àqueles que querem justificar o que a arte tem a ensinar para a educação. Em cada um destes pontos nós reconhecemos o pensamento de Lowenfeld, expresso em seus livros e palestras, quando seus escritos trataram de ideias similares.

Arte é importante no currículo porque ensina:

- como fazer bons julgamentos sobre relações qualitativas;
- que os problemas podem ter mais que uma solução, celebrar múltiplas perspectivas;
- que as circunstâncias e as oportunidades mudam a forma fixa de resolução de problemas;
- que saber a forma literal das palavras e dos números não esgota o que podemos saber;
- que pequenas diferenças podem ter grandes efeitos;
- a pensar por intermédio e nos limites de um material;
- como aprender e como dizer o que não pode ser dito;
- ter experiências que não podem se realizar de outra maneira.

(EISNER, 2008, tradução nossa)

Para Eisner, a cognição é um elemento indissociado da arte, porque nenhuma atividade afetiva existe sem ela, entretanto, afirma que é preciso diferenciar sentimentos, distinguir um estado de ser de outro e tais ações são produtos de pensamentos. Assim sendo, para ele, toda atividade cognitiva é também afetiva.

4 A FORMAÇÃO DO ARTISTA E DO PROFESSOR DE ARTE MODERNO E PÓS-MODERNO

[...] Todos os pedagogos inovadores deste século⁶⁶, de Fröebel a Decroly, passando por Montessori, assim como os reformadores e filósofos da educação, de Rudolf Steiner a John Dewey, basearam seus projetos e programas em torno da criatividade, ou melhor, na crença da criatividade e na convicção de que a criatividade, e não a tradição, oferece o melhor ponto de partida para a educação.

Thierry de Duve, 2012, p. 44

Dar as costas à tradição caracterizou a postura da maioria dos artistas modernos e também das escolas de formação de artista. O modelo Bauhaus, escola de formação de artistas em arte, arquitetura e *design*, fundada em Weimar, em 1919 por Walter Gropius, foi um marco da formação moderna. Nessa escola ensinou-se no paradigma didático moderno, que influenciou e foi influenciado pelo trabalho dos teóricos da arte-educação.

Segundo Duve (2012), existem dois modelos, em oposição e mais frequentes, de ensino de arte nas escolas de formação de artistas: o Acadêmico e o Bauhaus. Acreditamos que no ensino de arte para crianças e jovens a escola tradicional seguiu o modelo Acadêmico e a Escola Renovada, o modelo Bauhaus.

Vamos situar as oposições de Duve (2012) entre modelo Bauhaus e Acadêmico, por nós abstraídas da leitura do primeiro capítulo de seu livro, para construir um quadro e compará-las às já encontradas em Lowenfeld (1961) que escreve sobre a escola renovada e a escola tradicional. Inicialmente, a arte-educação modernista colocou-se em oposição à tradicional, assim como as escolas modernas de formação de artista, similares à Bauhaus, opuseram-se ao modelo formativo anterior, o acadêmico. No Quadro III, alinhamos as oposições dos dois autores para compará-las. Isso nos permitiu visualizar os antagonismos entre a orientação academicista e a modernista na arte-educação junto a crianças e jovens e na última identificar a presença do modelo Bauhaus.

⁶⁶ O autor refere-se ao século XX.

OPOSIÇÕES DE THIERY DE DUVE NA FORMAÇÃO DE ARTISTAS

Modelo Acadêmico	Modelo Bauhaus
Talento	Criatividade
As artes por ofícios	As artes segundo os meios
Imitação	Invenção

OPOSIÇÕES DE LOWENFELD NA ARTE-EDUCAÇÃO

Imitação (Escola Tradicional)	Autoexpressão (Escola Modernista)
Pensamento submetido ou dependente	Pensamento independente
Expressão que segue um nível que não é próprio, mas sim alheio	Expressão que está de acordo com o nível pessoal da criança
Frustração	Liberação ou descarga emocional
Inibições e limitações	Liberdade e flexibilidade
Aderências a formas estabelecidas	Fácil adaptação a situações novas
Dependência, rigidez, inclinação a seguir a outros	Progresso, bom êxito e felicidade

Quadro III Oposições, Duve e Lowenfeld

Duve se contrapõe aos teóricos modernos da arte:

[...] Além do mais, todos os teóricos importantes modernos de arte, de Herbert Read a E. H. Gombrich e Rudolf Arnheim, fizeram considerações semelhantes e dedicaram grande energia para separar a “linguagem visual” em componentes primários e demonstrar a universalidade de suas “leis” perceptivas e psicológicas. (DUVE, 2012, p. 44-45)

Lowenfeld se contrapõe ao estudo acadêmico como plano da educação moderna em arte:

O estudo acadêmico dos detalhes é completamente supérfluo dentro de um plano moderno de educação artística. A necessidade de estudar os detalhes se desenvolve a partir da necessidade individual de expressar-se. Mas esta necessidade é muito variada, individualizada e altamente subjetiva. (LOWENFELD, 1961, p. 320, tradução nossa)

A estas oposições acrescentam-se demais aspectos referidos à educação em arte considerados relevantes: criatividade e imitação. A universalidade da arte infantil foi enunciada no trabalho de Cizek, em seus depoimentos no livro de Viola (1936), seguiram em Lowenfeld (1961) e na edição depois de sua morte em coautoria com Brittain (1977). A *criatividade* foi a palavra de ordem da escola renovada, compreendida como capacidade potencial que todos possuem e que pode ser desenvolvida, segundo o que enuncia o título do livro de Viktor Lowenfeld *Desarrollo de la capacidad creadora* (1961).

A imitação da arte, mesmo dos pares, para assimilar suas soluções gráficas, na maioria dos autores, estava fora das orientações modernistas, com exceção de Stern (1961, 1962, 1965). Os meios podiam servir à expressão mas a forma, mesmo que fosse proposto um tema para incentivá-la, era parte da manifestação criativa com prerrogativa e invenção das crianças.

Os dois modelos, o Acadêmico e o Bauhaus, das escolas de formação de artistas, foram superados e transformados, surgindo novas proposições atuais e o mesmo fato ocorreu com os paradigmas da arte-educação Tradicional e Renovada. Não obstante, ainda encontramos os dois paradigmas, tal como foram tratados nas suas respectivas épocas, nas salas de aula das nossas escolas. Eles sobrevivem da reprodução dos professores, que ensinam como aprenderam. A formação segue desatualizada, apesar das novas orientações que demarcaram o ensino de arte na educação básica a partir dos anos 1980 e, principalmente, nas décadas de 1990, com a escrita e distribuição, aos professores de todo o país, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais concepções didáticas pós-modernistas ordenam a área de arte. Nos reportaremos adiante à formação dos professores de arte.

Como vimos no item 2.2.1 “Lowenfeld contexto de formação”, no segundo capítulo deste trabalho, Wick (1989) afirmou que a reforma liberal da pedagogia de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852), Montessori (1870-1952) e de outros foi a base da pedagogia da Bauhaus, orquestrada por Johannes Itten (1888-1967), artista suíço que, supostamente, também sofreu influência de Franz Cizek (1865-1943). Porém o mais provável, como vimos, é que tenha sido o meio, em comum, no qual conviveram em Viena, que afetou as orientações de Itten na pedagogia da escola de Weimar. Antes de trabalhar na Bauhaus de Weimar, existente desde 1919, a convite de Walter Gropius, fundador da escola, Itten estudou na *Kunstwerbeschule* de Viena, Escola de Artes e Ofícios,

onde estudou Lowenfeld e Cizek deu aulas para crianças. Os artistas que estudaram nessa escola percorreram uma formação modernista e alguns podem ter frequentado escolas progressistas quando crianças.

A tese de que artistas modernos já estudaram em escolas progressistas foi levantada por Juan Bordes (2007) em livro cujo próprio título defende sua ideia – *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Faz muito sentido pensar na educação escolar recebida por aqueles que estudaram em escolas que promoveram abertura à criação da arte moderna.

As teorias da educação progressista eram acessíveis e de interesse aos arte-educadores modernistas, a exemplo das ideias de Fröebel (1782-1852), que, segundo Kelly (2004), foi o primeiro a falar da importância da arte e da criatividade no currículo desde a educação infantil. Michael e Morris (1984) ao se referirem às aulas ministradas por Lowenfeld sobre História da Educação na Universidade de Ohio, afirmam que o pensamento de Fröebel e de outros pensadores progressistas foram apresentados. Diante do que discorremos nesse capítulo, pensamos, que se pode supor, que as proposições da arte-educação modernista abriram seu caminho simultaneamente às escolas de formação do artista moderno.

Do mesmo modo, a formação modernista recebida por Cizek e Lowenfeld, em Viena, foi uma determinante nos modos do ensino dos dois arte-educadores. No trabalho de ambos encontramos os marcos pioneiros da arte-educação modernista pensada, e ainda temos a arte da criança e do jovem documentada a partir de propostas de livre expressão.

Os artistas da modernidade abriram mão dos cânones do classicismo mas, entre eles houve quem desse valor à técnica. Sobre a superfície da tela ou na obra tridimensional produziram gestos, formas e cores em trabalhos nos quais tematizaram, fundamentalmente, a própria linguagem da arte. Muitos partiram da arte já existente como referência para suas poéticas. Picasso, por exemplo, em segmentos de sua produção, voltou-se a obras da antiguidade clássica, com idas e vindas no tempo. David Harvey assim se refere ao fato em seu livro *A condição pós-moderna*:

Mas também havia algo muito consistente com o impulso modernista na criação e exploração de tal ruptura radical com o passado.

[...]

Se o modernismo significava, entre outras coisas, a sujeição do espaço a propósitos humanos, a ordenação e o controle racionais do espaço como parte integrante de uma cultura moderna fundada na racionalidade e na técnica, e na supressão de barreiras espaciais e da diferença, tinham de ser fundidos com alguma espécie de projeto histórico. A evolução de Picasso também é instrutiva. Abandonando o cubismo depois da “guerra cubista”, ele se voltou para o classicismo por um breve período depois de 1919, é provável que por causa de alguma tentativa de redescoberta de valores humanistas. Pouco depois, porém, ele retorna a suas explorações dos espaços interiores por meio de sua total pulverização para recuperar a destruição numa obra-prima criativa, *Guernica*, em que o estilo modernista é usado. (HARVEY, 2013, p. 253-254)

Os elementos da linguagem visual que regiam os sistemas de representação até o período moderno, como perspectiva linear; luz e sombra; figura e fundo deixaram de operar do mesmo modo. Os artistas partiram para a desconstrução da imagem e tenderam à acentuação da abstração. Em muitas obras modernas aqueles elementos são inoperantes, por exemplo, nas obras abstratas de Mondrian (1872-1944), artista holandês, ou nas de Pollock (1912-1956), artista americano. Nesses dois artistas encontramos formas poéticas opostas. Ambos produziram arte abstrata: o primeiro, ligado ao movimento construtivista, que reduziu os elementos poéticos a uma linguagem formal e geométrica; o segundo, filiado ao expressionismo abstrato, que revigorou a técnica de *dripping*. Interessante notar que Lowenfeld verificou duas tendências nos trabalhos de crianças e jovens e nomeou-as, caracterizando dois “tipos” expressos nos modos de fatura artística dos alunos: os hápticos, mais visuais e precisos, como é o caso de Piet Mondrian, e os sensoriais, mais perceptivos e gestuais, como Jackson Pollock.

Figura 65 A “gatices” do gato (EISNER, 2004, p. 162)

Elliot Eisner nos disse que aquilo que importa à criança é captar a “gatices” do gato (Fig. 65) e não o gato como ele é em si. Isto explica por que os modernos como Klee, Miró e Matisse, por exemplo, descobriram na arte infantil uma expressão exemplar ao trabalho dos artistas modernos.

Artistas, antropólogos, arte-educadores, educadores, cientistas, filósofos, psicanalistas, psicólogos, entre outros que produziram em suas respectivas áreas, teorias e práticas inovadoras relativas a crianças e jovens, principalmente na primeira metade do século XX, também colaboraram com a arte-educação moderna.

A imagem da “destruição criativa” é muito importante para a compreensão da modernidade, precisamente porque derivou dos dilemas práticos enfrentados pela implementação do projeto modernista. Afinal, como poderia um novo mundo ser criado sem se destruir boa parte do que viera antes? (HARVEY, 2013, p. 26)

A influência da arte contemporânea, a partir da segunda metade do século XX, contagiou a arte-educação pós-modernista, nela a História da Arte é trabalhada de modo muito diferente do que foi praticado na Escola Tradicional, ou nas Academias. Na arte-educação pós-moderna desconstrói-se a ordenação cronológica no estudo dos movimentos artísticos ao longo da história, rompe-se com o ensino da arte europeia consagrada, se incluiu a pluralidade cultural, se propõe a aula invertida

dando abertura à voz e à interpretação do conhecimento pelos alunos em ações individuais ou colaborativas. Na aprendizagem artística das crianças e jovens valoriza-se o contato direto com obras de arte e reproduções. O saber sobre arte, acredita-se, aperfeiçoa a criação artística e aprofunda o envolvimento do aluno no estudo da área.

O espaço da arte contemporânea – pós-moderna, para muitos – seria o espaço da arte moderna depurado de elementos espaciais não modernos ainda persistentes na sua fase de formação. A arte contemporânea seria a arte moderna sem resquícios pré-modernos. (TASSINARI, 2001, p. 10)

A arte contemporânea, mais difícil de ser enquadrada em movimentos de época, muitas vezes opera de maneira interdisciplinar associando várias linguagens e todo tipo de produção midiática. Na arte-educação pós-modernista a cultura visual dialoga, em condição de igualdade, com a arte dita “consagrada” nos desenhos curriculares, portanto, HQ, *grafitti*, animação e têm seus conteúdos estudados lado a lado aos do Barroco ou do Renascimento.

Thierry de Duve, historiador e filósofo da arte de origem Belga, professor emérito da Universidade de Lille 3, criticando a orientação da Bauhaus, ainda dominante em muitas escolas de formação de artistas da atualidade, questiona dois pontos vigentes nas orientações da escola em pauta, quais sejam, a ênfase na criatividade e a descoberta das regras da arte pelo artista em formação. As duas pontuações criticadas pelo autor são modernistas. Para Duve tais pontos estão calcados na máxima da arte moderna “todos são artistas”, que reitera o mito da expressão pessoal, no qual cada aluno trabalha isolado. Entre outras coisas, nosso autor advoga o contrário, afirma que o isolamento impede que o erro de um aluno possa ensinar aos outros (Cf. DUVE, 2012, p. 70). Propõe, portanto, aprendizagem compartilhada.

Essa orientação nascente nas ideias de Duve são da mesma natureza das presentes nos autores contemporâneos da arte-educação e da educação construtivista. Thierry acredita na necessidade de recuperação da palavra tradição na escola de formação de artistas e propõe aos seus alunos a retomada da transmissão daquilo que foi construído na cultura artística. Assim sendo, ele faz par com as proposições da escola construtivista no ensino e na aprendizagem em arte.

Duve propõe a estratégia da simulação como método de aprendizado para os artistas. Hoje a “simulação de aula” é aplicada na formação de professores de arte para que possam aprender a dar aulas.

A simulação é um método de aprendizado, não um objetivo. Não vamos lhe ensinar a fingir ser um artista, vamos lhe ensinar a fazer como se você fosse tal artista, em seguida tal outro, como se você pertencesse a tal cultura, depois tal outra, para que ao simular isso você assimile.

[...]

Ao contrário da imitação, a simulação não freia a invenção, ela está fora do plano formal. Seu papel não é disciplinar, é o de despertar os sentidos latentes cuja fonte não está no indivíduo e sua criatividade, mas na tradição simulada. (DUVE, 2012, p. 76-77)

Os alunos de Duve, por intermédio de suas propostas em aula, simulam serem renascentistas em ações não acadêmicas, mergulham na época, conhecem e também nela se reconhecem para entender o próprio saber fazer arte, sem alienação dos conteúdos fundantes da História da Arte. Os alunos de Duve fazem, por exemplo, arte de “modo renascentista”, mas sabemos que isto é muito diferente de cópia de estilo ou da formação do artista clássico. Duve quer, com suas proposições didáticas, que seus alunos tenham competência para realizar julgamento estético. “Interpretar a arte dos outros” seria, aliás, uma excelente definição do que chamei de simulação nos dois primeiros capítulos. (DUVE, 2012, p. 172)

As práticas de simulação como método da didática de formação de artistas sugeridas por Duve também são usadas por arte-educadores contemporâneos em sala de aula e na formação dos professores de arte para que tenham experiências de criação artística com conhecimento da História da Arte. Essas orientações didáticas nas escolas e nos cursos de formação de professores merecem atenção especial, para evitar que os estilos dos artistas possam ser copiados mecanicamente deixando os alunos ou professores em formação sem a possibilidade de expressarem suas reais intenções poéticas. Portanto, para além dos conteúdos das obras, a arte dos alunos ou dos professores em formação, precisa ser regida pela poética de cada um, resguardado seu percurso de criação singular. Podemos concluir, lendo as propostas de ensino contemporâneo de Duve (2012), que na atualidade, tanto a formação do artista, como a arte-educação

dialogam com a produção social e histórica da arte. Assim está proposto nos PCNs (BRASIL, PCN Arte, 1998, 2000).

A formação dos professores, sejam eles artistas ou não, requer fundamentação na didática. O que nos interessou no estudo das escolas de formação dos artistas analisadas por Duve (2012) foi verificar como sua análise serve para observar as questões da arte-educação.

4.1 A formação dos professores de arte

Hoje a formação inicial dos professores para o trabalho nas novas orientações curriculares em arte na Educação Básica, é realizada nos cursos de Pedagogia, nos de Magistério de Nível Médio, nas Licenciaturas em Arte (para dar aulas a partir do 6º ano e no Ensino Médio), ou em Instituto Normal Superior.

Em dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CEB nº 07, fixando diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos. Entre outras questões relevantes, o documento estipula que, “do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (art. 31). Ou seja, tanto um pedagogo quanto um professor formado no magistério de nível médio estão autorizados a dar aulas de Arte e Educação Física para os seus alunos. Contudo, esses profissionais não podem atuar com turmas do 6º ano em diante nem no Ensino Médio. (GIL, 2011)

Mas, veremos a seguir que, apesar das leis e dos documentos nacionais, criados para orientar a escrita curricular serem favoráveis à área de arte, ainda encontramos muitos entraves à concretização da proposta pós-moderna da arte-educação na maioria das escolas.

A formação continuada dos professores de arte ocorre em cursos, presenciais ou à distância, de extensão, especialização ou em outras modalidades como encontros, palestras, seminários, etc. A formação continuada também costuma ser realizada nas próprias escolas ou redes escolares reunindo professores e gestores.

Uma vertente atual da formação para o ensino da arte, em muitos países e no Brasil, consiste em considerar a história das tendências pedagógicas do ensino da arte na educação escolar, como base a ser conhecida por quem pratica a didática contemporânea. O conhecimento da história da arte-educação no país e no exterior é valorizado na formação dos arte-educadores, entre outros, nos textos de Barbosa

e Sales (1990); Barbosa (2001a, 2003, 2014) e Ferraz e Fusari (2009). Acreditamos que as autoras citadas valorizam a consciência histórica da arte na educação como fonte de contextualização do presente.

As propostas avançadas da arte-educação operam uma dupla vertente inclusiva, por um lado, junto aos alunos, promovendo o conhecimento sobre a produção sócio-histórica da arte, base do patrimônio cultural, ampliando a possibilidade de participação social e, por outro, na luta pela inclusão do ensino da área nas escolas como direito na mentalidade de todos.

4.2 Formação de professores e o valor da arte na educação

A formação de professores de arte, no momento moderno da arte-educação, seguia as demandas do papel a eles atribuído, tais como desenvolver uma relação amistosa com a criança em um viés psicológico, respeitando seu desenvolvimento artístico e estético em etapas evolutivas, valorizando os processos da livre expressão sem esperar que o aluno fizesse arte como um “pequeno adulto”, ou que tivesse contato com a produção social e histórica da arte, com exceção feita aos adolescentes, em alguns casos e de modo restrito. Objetivou-se, primordialmente, o desenvolvimento da criatividade, o que requeria sensibilidade a problemas; fluência; flexibilidade; originalidade; redefinição ou habilidade de rearranjo; análise ou habilidade de abstrair; capacidade de síntese e coerência de organização (Cf. LOWENFELD, 1981, p. 48), ou seja, de categorias mais ligadas a condutas do que à aprendizagem de conteúdos do sistema da arte ou da produção social e histórica da arte.

Arno Stern, artista e arte-educador modernista que atuou na França, já estudado em nosso trabalho, ao se referir aos professores de arte e aos artistas modernos assim se posicionou, situando a arte da criança:

O educador não deve ser um artista; nem sequer é necessário que tenha uma cultura artística. Se conhece os problemas gerais da educação artística que estudamos aqui, o comportamento da criança que pinta lhe será familiar. Se ficou na presença de pinturas infantis, sem nenhuma preparação, como simples aficionado, pode ser que tenha pensado que a arte infantil é uma “escola” da arte moderna. Mesmo sabendo como a criança cria e o que é, exatamente, o mundo plástico da criança, ainda pode ficar um pouco desorientado ante as primeiras “criações” que encontra no “ateliê”, pois a criança se expressa em formas e cores muito violentas. A pintura infantil está muito perto da arte moderna, ou seja, muito longe

daquela pintura na qual o espectador reconhecia todos os detalhes fotográficos. O artista é frequentemente atraído pela expressão plástica infantil e fica extasiado diante de suas audácias e investigações surpreendentes; comprova também, às vezes, que a criança encontrou, espontaneamente, aquilo que ele buscava penosamente. (STERN, 1961, p. 22, tradução nossa)

Este pensamento sobre a formação do arte-educador modernista de Stern saiu da pauta das propostas formativas dos professores de arte a partir dos anos 1980. Ocorreu uma grande reorientação na qual assimilou-se a formação artística e didática dos professores, como bases para formá-los de acordo com as demandas contemporâneas do currículo de arte nas escolas. Diferentemente da época moderna, onde não havia obrigatoriedade do ensino da arte e as aulas de livre expressão aconteciam em ateliês e “escolinhas de arte”, hoje as práticas ocorrem em salas de aula ou em oficinas no espaço escolar.

A formação inicial e continuada dos professores de arte tem como objetivo promover práticas articuladas a bases teóricas avançadas que promovam a participação cultural na sociedade e a formação artística por meio da educação escolar.

Desde os anos 1980, reorientou-se a didática que chegou à maioria das escolas brasileiras com os PCN de Arte, elaborados à época a partir da LDB 5692/96. Os alunos das Creches e Pré-escolas da época, hipoteticamente, dezoito anos depois, poderiam ingressar no ensino superior com formação em arte, se tivessem cursado a Educação Básica na orientação dos documentos. Antes da obrigatoriedade do ensino de arte nos termos da última LDB, que visa de fato à formação na área, quem prestava vestibular para cursos onde se pedia tal habilitação, como Arquitetura ou bacharelado e licenciatura em Artes Visuais, por exemplo, cumpria com a totalidade das demandas do exame em cursinhos de preparação para o vestibular ou aulas particulares, devido à defasagem entre o currículo das escolas e as provas de seleção.

Entretanto, diante do difícil quadro da formação inicial dos professores na área, que abordaremos a seguir, a aprendizagem dos alunos em arte nas escolas ainda não se cumpriu nos termos dos documentos nacionais (PCN e DCNEB), temos um longo caminho pela frente. O vestibular não é nosso parâmetro para orientação da formação escolar ou do professor de arte, estamos apenas pontuando um fato.

O cenário atual da formação de professores de arte é difícil e complexo e urge ser melhorado, pois ele nos mostra que, para além dos aspectos qualitativos da formação, os quantitativos não podem ser subestimados quando se pensa em um plano nacional de promoção do ensino na área. Como se pode verificar no Quadro IV a seguir, referente ao Censo de 2012 sobre professores de arte com formação na área em que atuam na Educação Básica, relativo ao Ensino Fundamental 2, porque nas Creches e Pré-escolas e no Fundamental 1, o professor regente é quem ministra as aulas de arte na maioria das escolas, e, para tanto, pode ser formado, como vimos anteriormente, em Pedagogia, Magistério de nível médio ou em Instituto Normal Superior.

	Total de docentes lecionando a disciplina de Artes	Total de docentes com formação em Artes ¹	Docentes por formação específica (o mesmo docente pode ter mais de uma formação específica)					Docentes com mais de uma formação específica
			Bacharelado interdisciplinar em Artes	Artes Visuais ¹	Artes Cênicas ¹	Dança ¹	Música ¹	
Brasil	536.488	29.195	19.04	8.377	406	122	1.435	185
Norte	72.821	982	422	433	3	4	126	6
Rondônia	5.357	26	18	3	-	-	5	-
Acre	4.965	38	9	20	-	-	10	1
Amazonas	18.279	146	40	81	-	3	22	-
Roraima	1.848	12	7	5	-	-	-	-
Pará	31.481	529	228	218	2	1	84	4
Amapá	3.855	210	112	99	-	-	-	1
Tocantins	7.036	21	8	7	1	-	5	-
Nordeste	210.908	2.113	1.263	509	83	38	241	21
Maranhão	41.631	230	148	65	8	1	8	-
Piauí	14.379	105	81	20	1	1	2	-
Ceará	34.158	90	15	17	6	2	51	1
Rio Grande do Norte	12.432	298	153	98	10	3	37	3
Paraíba	13.755	254	168	65	9	1	16	5
Pernambuco	40.037	205	104	67	2	-	35	3
Alagoas	13.077	186	116	39	16	1	14	-
Sergipe	9.036	74	28	38	4	1	3	-
Bahia	32.403	671	450	100	27	28	75	9
Sudeste	148.2855	18.041	13.537	3.731	188	50	588	53
Minas Gerais	55.956	1.47	1.008	326	25	6	115	10
Espírito Santo	7.043	464	267	162	2	1	35	3
Rio de Janeiro	21.637	3.176	1.052	1.605	128	26	383	18
São Paulo	63.649	12.931	11.21	1.638	33	17	55	22
Sul	60.352	6.202	2.924	2.926	91	27	316	82
Paraná	19.818	2.428	1.209	1.075	35	8	131	30
Santa Catarina	8.51	1.564	701	820	17	1	44	19
Rio Grande do Sul	32.024	2.21	1.014	1.031	39	18	141	33
Centro-Oeste	44.122	1.857	894	778	41	3	164	23
Mato Grosso do Sul	3.564	502	124	365	1	-	14	2
Mato Grosso	13.157	259	190	11	-	-	58	-
Goiás	19.706	390	130	187	7	2	73	9
Distrito Federal	7.695	706	450	215	33	1	19	12

¹Licenciatura ou Bacharelado

Fonte: MEC / Inep / Deed - Elaboração Todos Pela Educação.[1]

Quadro IV Censo Escolar 2012, professor de arte com formação na área em que atua. Ensino Fundamental 2

Em relação aos docentes com formação em arte no Ensino Fundamental 2

[...] o total de docentes lecionando a disciplina de Artes (sic) é de 536.488, sendo que entre estes apenas 29.195 possuem formação em Artes (Licenciatura ou Bacharelado-L/B), assim distribuídos: 19.400 (bacharelado interdisciplinar em Artes); 8.377 (Artes Visuais – L/B); 406 (Artes Cênicas – L/B); 122 (Dança L/B); 1435 (Música L/B) e temos ainda 185 docentes com mais de uma formação específica.

Aos dados acima se acrescentam gritantes diferenças regionais. Dos 29.195 docentes com formação em Artes, 982 estão na região Norte; 2.133, na Nordeste; 18.041, na Sudeste; 6.202, na Sul; e 1.857, na Centro-Oeste.

Com base nesses dados, verifica-se que 94,7% dos professores que lecionam Arte no país não possuem formação em arte. Acreditamos, como muitos formadores, que além da formação inicial a escola precisa se constituir como um lugar de formação continuada dos professores de Arte, tanto para suprir as faltas de formação inicial como para garantir a atualização permanente. (IAVELBERG, 2014, p. 53-54)

No Censo de 2013 houve um acréscimo: passou-se de 5,3% a 7,7% de professores com formação na área para o segmento do Ensino Fundamental 2, número ainda muito baixo frente à demanda das escolas e a complexidade que envolve a formação requerida para cumprir as orientações nos PCNs e das DCNEB.

Disciplina / Artes / Com licenciatura em artes anos finais Ensino Fundamental

	Código IBGE	2011 (%)	2011 (absoluto)	2012 (%)	2012 (absoluto)	2013 (%)	2013 (absoluto)
Brasil	0	4,1	6401,0	5,3	8295,0	7,7	11996,0
Norte	1	1,3	322,0	1,7	439,0	2,1	533,0
Nordeste	2	0,5	358,0	0,8	561,0	1,0	691,0
Sudeste	3	9,6	3197,0	11,9	4068,0	20,8	6917,0
Sul	4	12,1	2012,0	16,0	2664,0	19,3	3196,0
Centro-Oeste	5	5,0	512,0	5,5	563,0	6,4	659,0

Quadro V Censo Escolar 2013, professor de arte com formação na área em que atua. Ensino Fundamental 2

Fonte: Observatório do PNE – 15 Formação de professores – Indicadores de meta.

Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/indicadores#porcentagem-de-professores-do-ensino-medio-que-tem-licenciatura-na-area-em-que-atuam>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

Nas Creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com algumas exceções, é o professor regente quem ministra as aulas de arte. Portanto, a formação precisa contemplar todas as linguagens, o que constitui um problema ao aprofundamento necessário em cada uma delas. Por outro lado, a polivalência foi e

é muito criticada na comunidade de arte-educadores porque é ineficaz, banaliza o ensino de arte e está relacionada à Lei 5692/71, datada na época da ditadura militar, quando arte foi concebida como atividade e não como área de conhecimento. Neste sentido, a LDBEN nº 9394/96 deu à Arte o estatuto de área de conhecimento obrigatória, com conteúdos próprios para promover a formação artística e cultural dos alunos. A orientação dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos no período, indicavam que os professores não trabalhassem as linguagens da arte (artes visuais, dança, música e teatro) de modo polivalente e sim disciplinarmente e, por vezes, interdisciplinarmente, respeitando a natureza de cada linguagem. Frente ao Quadro III do Censo Escolar de 2012 sobre formação de professores de arte, podemos verificar que a linguagem que requer mais formação de profissionais é Dança, seguida por Artes Cênicas e Música, esta foi tida como obrigatória, com destaque indiscutível em relação às demais linguagens, esta situação foi revertida por pressão das Associações e da Federação de arte-educadores. De fato, nos soa estranho e difícil de acreditar nos argumentos levantados a favor do destaque à linguagem da música. Veremos a seguir que a música foi considerada como a linguagem que tem mais potencial de formar o aluno para outras disciplinas, e para a vida, do que as artes visuais e audiovisuais, as artes cênicas e a dança

Podemos verificar destaque dado à música no Parecer CNE/CEB nº 12/2013, aprovado em 4 de dezembro de 2013 pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica:

[...] Para o atendimento dessas demandas, também deverão ser previstos e criados tempos e espaços adequados ao ensino de Música na escola. Como exemplos, orienta-se que sejam previstos no projeto político-pedagógico tempos para que a formação continuada ocorra na própria escola, dentro da jornada de trabalho do professor. Necessário se faz, também, que sejam destinados espaços para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino de Música, carecendo haver adequação dos projetos arquitetônicos de construção/ampliação/reforma dos prédios escolares, além da dotação de equipamentos musicais diversos, em qualidade e quantidade suficientes para o atendimento condigno dos estudantes. (CNE, 2013,)

Pensar em mudanças na arquitetura das escolas e em compra de instrumentos é, sem dúvida, importante; do mesmo modo, é necessária a ênfase na formação inicial e continuada dos professores. Acreditamos que é preciso definir o foco das prioridades, frente a uma demanda de 536.488 professores nas escolas,

com apenas 19.040 formados interdisciplinarmente em arte e 1.435 em música, segundo os dados do Censo de 2012. Neste caso, considerando os professores com formação interdisciplinar e os formados em música, completamos 20.475 com formação em música aptos para trabalhar, ou seja, ainda precisamos de mais 96,2% de professores a serem formados para suprir a necessidade das escolas, para que se possa realmente efetivar um bom trabalho na linguagem. No caso dos unidocentes, professores regentes, que trabalham com crianças de 0 a 11 anos da Educação Básica é preciso verificar a formação inicial recebida, já que a maioria não é bacharel ou licenciado em música, e nos cursos de Pedagogia e Magistério de Nível Médio ou em Instituto Normal Superior a música é uma entre inúmeras disciplinas com carga didática insuficiente à formação para a prática em sala de aula, e, muitas vezes, a formação musical não existe no currículo dessas instituições.

Destacados o devido respeito e o reconhecimento da autonomia pedagógica da escola, bem como da realidade socioeducativa e cultural no que ela se insere, as atividades do ensino de Música podem ser realizadas por meio da formação de grupos vocais e instrumentais, do ensino de diferentes cantos, ritmos, das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, das danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos, visando valorizar e promover a diversidade cultural brasileira. Por meio dessas atividades, pretende-se promover vivências musicais variadas, articulando-as às experiências musicais cotidianas dos estudantes, próprias das suas culturas e também produções musicais de outras realidades. (CNE, 2013)

Esta ênfase nas culturas regionais segue a legislação e as novas DCNEB.

Em 2013 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, referentes às suas três etapas: Educação Infantil: Creche (0 a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (4 e 5 anos); Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio (3 anos de duração). Essas diretrizes tratam de normas obrigatórias para a Educação Básica, que visam orientar a elaboração de currículos em escolas e redes especificando conteúdos mínimos, obrigatórios, que preservam a formação básica tendo como referência a LDBEN de 1996, definem competências e diretrizes para uma base nacional comum e outra diversificada.

Arte no segmento do Ensino Fundamental de nove anos, no documento citado, está incluída como componente curricular obrigatório na área de conhecimento denominada Linguagens, que abarca outros componentes: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna e Educação Física.

Em relação à música, o documento assim se expressa: “A Música constitui conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo, do componente

curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança. (BRASIL, 2013, p. 114).” (IAVELBERG, 2014, p. 52)

Retomando o texto do parecer aprovado em 24 de dezembro de 2013 pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica:

Nas últimas décadas, pesquisas, em especial da neurociência, têm demonstrado a importância da música para o desenvolvimento humano, o funcionamento cerebral e a formação de comportamentos sociais.

Considerado como um direito humano, o acesso ao estudo formal de Música atua de forma decisiva no processo de formação humana, afetando os processos de aprendizagem, inclusive os escolares. Assim, o estudo de Música é instrumental para modificar o funcionamento do cérebro em dimensões ligadas às aprendizagens dos conhecimentos formais e de outros fazeres do ser humano. A música mobiliza inúmeras áreas do cérebro, integrando-as de forma única em relação a outras atividades humanas. (CNE, 2013)

Se a neurociência discorre sobre o funcionamento cerebral alcançado com a música, pensamos que isto deveria ser verificado em relação às demais linguagens da arte para que pudéssemos constatar se o destaque não coloca injusta e incoerentemente o peso nos pratos da balança. O equilíbrio entre as linguagens da arte no desenho curricular é benéfico à formação cultural. Como na aprendizagem de todas elas existe conexão com o desenvolvimento cerebral, caso contrário as crianças não aprenderiam, podemos nos perguntar: por que a aprendizagem de uma delas deve ser destacada? Do ponto de vista cultural, entendemos que isto não se justifica em nosso país, e é preciso, como se quer nas DCNEB, ressaltar as culturas regionais, nas quais temos expoentes de valor na produção artística nas demais linguagens.

No desenvolvimento cerebral, segundo Eisner (2002), pesa o fator biológico, entretanto, este só se completa com o desenvolvimento mental, regido pela interação cultural, ou seja, “estrutura e mágica” como afirmou o mestre, são indissociadas na arte e em seu ensino. Entendemos que, em termos da compreensão do que se propõe na orientação construtivista do ensino de arte, usar uma linguagem ou uma área de conhecimento a favor do desenvolvimento cerebral é um desserviço à educação geral e às aprendizagens específicas. Aprender música ou outra linguagem da arte é importante na educação escolar porque estas modalidades artísticas são parte do patrimônio cultural, das práticas sociais e promovem desenvolvimento e conhecimento na área que só se realiza nas

interações da criança em atos de criação e com a produção social e histórica da arte.

Além disso, arte é importante na escola porque promove o desejo de aprender e a autoestima positiva. Tais ideias existem desde a arte-educação modernista, na qual se garantia a expressão da subjetividade como forma de desenvolvimento equilibrado (LOWENFELD, 1961), conhecimento de si, do outro e do mundo. Entretanto, a autoestima que interessa à escola tem também uma face psicopedagógica, além de psicológica, que é proveniente do domínio do saber aprender e das aprendizagens alcançadas, o que resulta na construção da identidade do estudante. Assim, o aluno pode acreditar em si mesmo como alguém capaz de aprender, com domínio de conteúdos que expandem a possibilidade de novas aprendizagens, participação cultural e social na escola e fora dela. Portanto, a autoestima não é algo doado, e sim conquistado, construído como uma aprendizagem entre outras.

Arte também faz sentido na escola contemporânea porque fomenta a construção da imagem positiva do aprendiz quando ele protagoniza sua visão de mundo por intermédio de suas poéticas, quando atribui significado à produção cultural e a trabalhos artísticos de artistas e pares, quando comunica, expressa e compartilha ideias, sentimentos e percepções em suas faturas artísticas.

Em arte os indivíduos experimentam trocas simbólicas com suporte nas linguagens artísticas, afirmando sua subjetividade e pertencimento a uma coletividade, reconhecendo-se e observando semelhanças e diferenças na interação com os interlocutores.

Tal base ajuda a ler um texto sem considerá-lo como verdade, a resolver um problema matemático dialogando com ele, a assistir a um filme observando o que se passa nele e consigo mesmo frente a ele. Porque um sujeito criativo e informado, que faz e frui arte com autoria, pode mobilizar formas de pensar e estar no mundo, exercendo sua subjetividade nas interações sociais.

Tudo o que se quer de reorientação na arte-educação pós-modernista faz parte dos modos próprios de produção da arte na sociedade no que se refere ao percurso de criação, modos de exibição e fruição em arte, incluindo os aspectos políticos, econômicos e sociais de fatura, distribuição e acesso aos bens culturais.

4.3 A formação inicial e continuada dos professores de arte

Em nossa experiência de pesquisa sobre formação de professores, algumas estratégias formativas mostraram-se eficazes à incorporação das novas modalidades do ensino da arte, entre elas a gravação das aulas ministradas pelos professores e a tematização destas práticas. Assim como cursos de formação continuada ou reuniões permanentes de estudo nas escolas mobilizam o desejo de mudança na sala de aula, a conscientização sobre a própria prática, revelada por intermédio de sua tematização videografada, gera reflexão tanto para o professor protagonista como para seus pares que participam da formação. Estas interações transformam e fazem avançar a didática de cada professor.

Ver fazer, ou melhor, ver o par “fazer aula” ativa aspectos procedimentais da formação dos professores que sem isto seriam incorporados apenas ao dar aulas, e com a desvantagem da falta de outros modelos de referência para orientar o trabalho junto aos alunos.

É preciso que os professores compreendam os benefícios da aprendizagem compartilhada para abrir suas práticas à tematização, crítica e visualização da necessidade de mudanças, mas também de sucessos e práticas modelares inspiradoras aos pares. (IAVELBERG, 2013b, p.189)

As leituras dos autores da arte-educação, da arte e da educação são tão fundamentais quanto conhecer e saber contextualizar esses textos na história das tendências pedagógicas, para saber se situar na contemporaneidade, consciente da origem e do percurso de transformação das ideias que regem a didática da área na atualidade.

Esse conhecimento corrobora com a formação de um professor investigador, que sabe analisar as próprias práticas, que associa os documentos oficiais ao currículo da escola, que elabora junto aos pares e pode modificá-lo ou adequá-lo ao seu contexto de trabalho, levando em consideração suas especificidades.

A familiaridade com instrumentos de avaliação das aprendizagens e das práticas nas escolas pode ser incentivada na formação dos professores, esses podem aprender a se responsabilizar por avaliar analisando a prática, que é fruto das teorias em ação que incidem nas intenções, procedimentos e tomada de decisões de quem ensina. Ser avaliado e avaliar, de modo compartilhado com a participação de formadores e gestores, é hoje um dos aspectos da formação continuada que promove o avanço dos paradigmas das equipes escolares e a articulação entre teoria e prática.

Muitas são as modalidades de formação continuada na área de arte, alguns museus brasileiros a oferecem para professores com cursos de História da Arte; oficinas de criação; oferta de materiais de apoio didático sobre o acervo ou mostra

específica; projetos que levam obras e reproduções às escolas; palestras; visitas orientadas; e ainda, recepção de alunos e professores de escolas que aprendem nesta interlocução.

Os materiais de apoio didático elaborados nestas instituições, como ocorre com os livros didáticos de qualidade, podem ser usados com autonomia pelos professores e auxiliam na formação continuada. Os professores podem analisar esses materiais para compreender sobre seus conteúdos e a estrutura subjacente a eles para que saibam selecioná-los com mais critérios.

A *internet* permite a pesquisa em *sites* de museus de arte ou de artistas brasileiros e estrangeiros, assim ela passa a ser um recurso que colabora com a formação continuada e o planejamento de aulas do professor contemporâneo. Apesar de termos poucos sites de museus estrangeiros com materiais e textos em língua portuguesa, muitos deles são confiáveis e podem ser usados como fonte de estudo e informação.

É importante que não haja conflito entre a didática da formação e a da sala de aula. A orientação construtivista deve permear a formação continuada dos professores, neste sentido, é necessário trabalhar com os conhecimentos prévios dos educadores para promover avanços a níveis mais complexos de saber. É relevante que se possa verificar se os professores em formação estão aprendendo de maneira criadora e autoral em arte, do mesmo modo como queremos que aconteça com os alunos por eles ensinados nas escolas.

Os estereótipos e vícios arraigados nas práticas educativas podem ser desconstruídos de forma mais eficaz se os professores passarem por uma experiência de transformação em relação ao conhecer e ao fazer arte. O “*conversive trauma*” que Hargreaveas colocou como premissa aos alunos do *Critical Studies* (TAYLOR, 1986) que analisamos nesse trabalho, é um bom exemplo daquilo que desejamos para a formação dos professores de arte. Queremos que eles incluam arte em suas vidas, assim poderão promovê-la nas dos estudantes.

Acreditamos que os professores em formação continuada precisam “viver arte” na própria formação. Uma experiência em movimento pendular na aprendizagem precisa ocorrer na formação dos professores e dos alunos. Tal experiência consiste em haver alternância entre as consignas do professor e as de livre decisão do aluno. Isso faz com que ele crie trabalhos autorais e cultivados, ou seja, influenciados pelas culturas advindas da produção social e histórica da arte,

pois os atos de criação a partir de enunciados que o aluno faz a si mesmo, nesse contexto pendular, aproximam suas criações das práticas sociais, daqueles que fazem e pensam sobre arte na sociedade. (Cf. IAVELBERG, 2010)

Nas ações de formação continuada é necessário que os professores aprendam as teorias sobre a gênese do desenvolvimento do fazer artístico e da compreensão estética (saber ler trabalhos de arte) de crianças e jovens, porque tais fundamentos teóricos, em geral advindos de pesquisas, pautam a prática do professor em sala de aula. A ponte entre pesquisa ou reflexão sistematizada e educação deve ser realizada quando os resultados das investigações, nos dois casos, adequam-se e promovem o ensino escolar na área de arte.

A observação de trabalhos infantis, a tematização de sua evolução histórica e sua diversidade nas culturas, assim como a atualidade tecnológica que eles podem alcançar, precisam ser parte dos estudos teóricos e da tematização das práticas dos professores em formação.

Por fim, frente às proposições do ensino de arte na contemporaneidade, se requer do professor criar ao aprender nos momentos de formação inicial ou continuada, o que ocorrerá se os formadores conseguirem construir uma identificação com as proposições teóricas que norteiam o ensino e a aprendizagem articulando-as a suas práticas. É fundamental aos professores a compreensão dos processos de criação e formação artística e também dos procedimentos didáticos. O portfólio de cada professor, em formação inicial ou continuada, é um objeto importante, que conta a história de um processo formativo específico. Dele podem constar produções, como, por exemplo, um conjunto de trabalhos artísticos pessoais; os escritos produzidos; os registros de produções coletivas; um diário com reflexões sobre o próprio processo de criação e formação, pontuando alcances e faltas; textos de autoavaliação; estes são, entre outros, itens representativos das aprendizagens dos professores em formação, que podem ser compartilhados com seus pares.

A teoria e a prática são igualmente importantes na formação do professor de arte. A teoria porque constitui um conjunto de bases coerentes entre si de ordem filosófica, epistemológica, psicopedagógica, didática, artística e histórica que podem formar um profissional que se quer autor, investigador e criador de seu trabalho. É importante ressaltar que a teoria não tem caráter condutista em relação à intuição, à imaginação, à percepção direta dos fenômenos, à fruição e à arte do ensinar, mas

pode aperfeiçoar competências e habilidades ao alinhá-las em um sistema coerente internamente e em permanente transformação, dado que as teorias têm mobilidade no tempo e na interação entre elas. De qualquer modo, na contemporaneidade, são as teorias já alcançadas, selecionadas e praticadas pelos professores de arte que farão interlocução com as bases teóricas apresentadas pelos formadores, para que, ao longo e ao fim do processo, os professores possam articular teoria e prática.

5 ARTE NO CURRÍCULO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Mas por que se tornam cada vez mais diferenciados os desenhos dos estudantes na medida em que estes vão crescendo? Principalmente, porque aumenta sua capacidade cognitiva de processar informação e acumulam mais experiência, tanto com os objetos do mundo sensível como com os desenhos dos outros (estudantes maiores, adultos e artistas). Durante o período de formação e desenvolvimento de sua perícia gráfica, os objetos de seu desenho não alcançam a complexidade dos objetos do mundo e dos desenhos dos outros. Sentem-se insatisfeitos com seus desenhos simples e querem mais informações, detalhes e complexidade para eles. Então os alteram a fim de que se pareçam mais aos objetos do mundo exterior ou, na maioria dos casos, aos desenhos de outros. Tomar emprestado imagens de terceiros costuma motivar saltos no processo de desenvolvimento. (WILSON; WILSON; HURWITZ, 2004, p. 31, tradução nossa)

Acreditamos que a interação com arte forma e prepara o aluno para a vida contemporânea porque promove a imaginação, o pensamento crítico, a coexistência com a diversidade cultural e a capacidade de resolução de problemas como possibilidades de compreensão humanizada e histórica do mundo, ou seja, promove e orienta a participação social e cultural do estudante como agente de transformação pelo conhecimento e pela sensibilidade. Sabe-se que arte não transforma a sociedade, mas mobiliza formas críticas de fazê-lo que apontam para um mundo mais justo e equânime.

A educação para a participação social e cultural com equidade depende de fatores que transcendem o âmbito da sala de aula. Há que se ter uma rede com polos em escolas, instituições sociais e políticas públicas orientadas a melhorias no reconhecimento profissional e salarial dos professores, porque eles são os agentes mais importantes na promoção da educação.

Na contemporaneidade, a escola está sendo reestruturada para envolver o aluno no gosto por aprender, com significado positivo e importante da sua formação. O papel do professor precisa ganhar credibilidade e eficácia para garantir que a escola seja vista como espaço formativo de preparação para o presente e para o futuro. A inserção dos jovens no mundo do trabalho muda constantemente de perfil. Sabe-se também que as oportunidades de acesso aos bens culturais e científicos não são as mesmas entre as classes sociais em nosso país, e tal fato ainda não foi superado, e nem se transformou significativamente nas últimas décadas. A desigualdade é uma condição social determinante desde a educação infantil. As faltas iniciais na formação extraescolar, saúde, alimentação e moradia marcam os

processos de aprendizagem. Se o conhecimento artístico promove a inserção social e cultural dos jovens das camadas menos favorecidas da população, a escola é uma das instituições privilegiadas para essa promoção com equidade e eliminação das injustiças por ter como objetivo democratizar o saber. Como a conquista da equidade é necessária, e pode criar alternativas satisfatórias à vida futura de todos os jovens estudantes, as políticas públicas e os currículos junto aos projetos político-pedagógicos das escolas podem colaborar nesse sentido.

Neste percurso, a discussão sobre a dinâmica dos processos cognitivos, com o redimensionamento dos papéis da percepção, da imaginação, da representação, com a caracterização do movimento de ir-e-vir entre os diversos níveis da pirâmide informacional, conduziu a que se evidenciasse a importância da capacidade de projetar, de antecipar o futuro, de manter-se não desiludido. Contudo, sem o reconhecimento explícito de que a escola é um local privilegiado para a sementeira dos valores fundamentais que garantem a tessitura e a articulação da sociedade, todas as considerações pedagógico/epistemológicas não passam de meras tecnicidades inócuas, eventualmente atraentes. (MACHADO, 1995, p. 76)

Um dos pilares para a melhoria da escola pode vir de exigências expressas pela sociedade, que advoga a melhoria da educação com o objetivo de que ela cumpra sua agenda de educar e instruir. Arte pode mobilizar a atividade inteligente, crítica e criadora dos alunos e aperfeiçoar a eficácia da escola como instituição pública de qualidade. Uma educação escolar assim concebida ensina ao aluno conceitos e o saber pensar sobre eles, a dominar procedimentos e a saber fazer, a ter valores éticos e a saber se posicionar na sociedade e na relação com os demais. É importante que na escola sejam oferecidas condições para que o jovem possa fazer escolhas profissionais pela identidade e domínio de saberes associados a valores. Ele não precisa aprender competências orientadas apenas ao mercado, necessariamente, expandindo assim, a liberdade de escolha do jovem perante o ensino superior, ou mesmo profissionalizante. Os alunos não devem se preocupar em orientar sua formação exclusivamente para a sobrevivência e as necessidades do sistema produtivo, mas escolher visando também o próprio desejo de compromisso e relações éticas com o mundo e com o universo do conhecimento.

As propostas que orientam projetos de formação inicial e continuada de professores a partir dos PCNs e da LDB 9394/96 destacam-se porque nelas se sugerem a construção dos projetos curriculares pelos professores e gestores das escolas e redes, a participação da comunidade escolar no desenho do projeto

político pedagógico, a autonomia dos agentes escolares na gestão da escola e da sala de aula e o protagonismo dos professores em relação à promoção do processo de aprendizagem, pois eles têm sido os mais acreditados como propulsores das mudanças e da melhoria nas aprendizagens. Em decorrência, busca-se formar professores para a produção de conhecimento didático na escola, escrita do desenho curricular e prática educativa autoral. Sem eles, tanto o currículo quanto as outras fontes potenciais de melhoria da escola, tais como o projeto político pedagógico (PPP), não se efetivarão. São nossos professores e gestores que darão orientação aos princípios filosóficos, políticos e aos conteúdos do desenho curricular. Eles delinearão “quem se quer formar”; “para quem se quer educar” e “o que e como se quer ensinar e avaliar” para que o aluno possa alcançar aprendizagens efetivas e capacidade de projetar sua vida futura. E, no que se refere ao papel dos alunos nas orientações curriculares contemporâneas, busca-se sua participação em projetos e tarefas de interesse pessoal, cultural e social, orientadas ou acompanhadas pelos professores, para que aprendam sabendo relacionar as aprendizagens à vida, à realidade próxima e à mais ampla.

Uma situação de aprendizagem envolve professor, aluno, objeto de conhecimento. A avaliação considera o sistema educativo como um todo verificando também a interface da sala de aula, com gestores, familiares, pares da comunidade e instituições parceiras. No currículo pós-modernista de arte o professor organiza múltiplas situações nas quais os alunos podem compartilhar e exercitar suas competências com entusiasmo por pertencer a um grupo que pensa e participa das aulas. Ele realiza trocas colaborativas mediadas pelos conteúdos da aprendizagem e dá destino ao que produz na escola junto à comunidade, por meio de exposições de trabalhos, construção de *blogs* e de outras formas de comunicação e socialização dos resultados da aprendizagem artística.

Em outras palavras: nas orientações educacionais contemporâneas, o professor de arte tem um papel importante na sala de aula para instigar no aluno o desejo de aprender, para que este seja envolvido nas experiências com os conteúdos ordenados pela escola. Considerando interesses e necessidades dos alunos e o contexto educativo identificando-se, pertencendo, colaborando, investigando e construindo conhecimento, interagindo enfim, com o que está contemplado no desenho curricular e no projeto político pedagógico (PPP).

Atender ao universo cultural do aluno no projeto escolar é aspecto importante à aprendizagem da arte. Significa isso que na ação didática considera-se a vida extraescolar do aluno, trazendo-a às discussões e atividades escolares, junto aos conteúdos planejados. Ao incluir estes aspectos, em todos os ciclos da escolaridade, objetiva-se promover a aprendizagem e a adesão do aluno à escola.

A aprendizagem compartilhada entre os alunos é um fator imprescindível nas aulas de arte, porque com isso se quer que cada estudante dialogue a partir dos seus saberes sobre arte e de suas poéticas, efetivando trocas simbólicas e “teóricas” instigantes com os pares no ambiente de aprendizagem.

Os conteúdos do ensino de cada área de conhecimento na escola têm suas especificidades e a arte, como tal, é uma área da educação contemporânea. O aluno em arte pode ser formado para conhecer e se reconhecer, via aprendizagem, nas práticas criativas dos profissionais da arte: artistas, críticos, curadores, filósofos, historiadores da arte, arte-educadores dentro e fora do espaço escolar. A expansão do espaço educativo no âmbito extraescolar pede participação do aluno nas situações de aprendizagem em museus, instituições culturais, ateliês de artistas, centros de preservação e documentação da arte, ações artísticas das comunidades, etc. Na pós-modernidade, compreendemos que a aprendizagem em arte precisa da educação para que o aluno possa protagonizar atos de criação próprios e leitura da produção sócio-histórica da arte com profundidade e capacidade de julgamento e contextualização do conjunto obras.

O bom ensino orienta o jovem aprendiz a articular o saber fazer arte com o saber sobre arte. Aprender a fazer arte perpassa a vida de todos os artistas, e é o que se quer para os alunos, incluindo os jovens. Pois, entre eles, sem a educação escolar, apenas os autodidatas aprenderão, porque inventam seus métodos, mas como a maioria dos alunos não pode fazê-lo por si, cabe à escola ensinar aos adolescentes, nas orientações didáticas do construtivismo, para que sigam aprendendo sem estagnar.

O conhecimento sobre arte é de autoria dos alunos e requer mediação do professor. A fruição espontânea não garante o aprofundamento necessário à assimilação do saber construído historicamente, que não está necessariamente inscrito na materialidade dos objetos artísticos, tendo sido deles abstraídos e sistematizados por muitos profissionais da área.

Considera-se que o êxito na aprendizagem que interessa à escola pode ser acompanhado pelos professores de arte e tem base psicopedagógica, envolve o saber aprender do aluno e resulta na construção da sua identidade de estudante na área de arte. É objetivo da proposição curricular pós-modernista que, ao aprender arte, o aluno acredite em si mesmo como alguém capaz de aprendizagem e alcance mais conhecimento, sendo que os conteúdos escolares foram por ele construídos e conquistados, em um caminho aberto e não pronto, mas trilhado. Por isso, afirma-se que a arte é importante na escola, porque ela promove o gosto de a ela pertencer e a construção da identidade estudantil se desdobra em postura investigativa, com papel capital na aprendizagem de todas as áreas de conhecimento.

Arte faz sentido na reorientação do significado da escola pois ela instaura um aprendiz protagonista de sua própria visão de mundo e construtor de poéticas. O ponto de vista sobre as coisas, de quem assim aprende, se enriquece porque o saber e o valor do saber estão associados.

Em conclusão, na escola pós-moderna, ao dialogar com a produção sócio-histórica da arte, o aluno trabalha com significados dos objetos artísticos e com o sistema da arte e, ainda, cria sua arte compartilhando ideias e poéticas. Este caminho possibilita trocas simbólicas com suporte nas produções artísticas e a construção progressiva da identidade com a arte, reconhecendo e respeitando as diferenças e aproximações entre os interlocutores, principalmente artistas e pares em formação.

5.1 Os temas transversais e o currículo de arte na contemporaneidade: a presença das poéticas

No currículo pós-modernista o tratamento dos temas transversais ou questões sociais da atualidade na área de arte é importante, e requer cuidados. Muitas vezes, a poética de um artista é pretexto para o estudo de uma questão social e a aula ou o projeto planejado segue seu caminho apenas com o tema transversal, protagonizando os conteúdos. A inadequação de tal deslocamento é frequente e precisa ser evitada, pois o tema transversal é parte sutil e indissociada da proposição poética de uma obra quando a estudamos. Essa inserção temática como conteúdo curricular é uma inovação em relação à arte-educação modernista, na qual se acreditava que a melhoria das questões sociais seria plantada na formação

artística da livre expressão, assim, o aluno agiria no futuro como ser sensível ao meio e ao outro.

El Olimpo (um projeto de arte pública),

[...] é o nome irônico, dado pela própria polícia, a um dos maiores Centros Clandestinos de Detenção (CCDs), que proliferaram às centenas na ditadura militar argentina. Trata-se de locais de origem militar (quartéis, cadeias públicas) ou civil (casas alugadas, antigos hotéis, quadras esportivas, garagens, oficinas mecânicas), onde foram presas, torturadas e às vezes “desaparecidas” milhares de pessoas. Disseminados por toda a sociedade, num convívio até pacato com o dia a dia dos locais onde estavam instalados, estas câmaras de horrores resumiam muito do que foi a repressão policial: clandestina, mas de certa forma pública; subterrânea, mas visível desde a superfície. Quando estive em Buenos Aires, visitando alguns destes centros, não pude parar de pensar no conto de Cortázar⁶⁷, como uma fiel descrição da presença destes CCDs. (RAMOS, 2007, p. 303)

Nuno Ramos, artista contemporâneo brasileiro, criou a maquete de uma obra, em 2000, para participar de um concurso público promovido pela *Fundación Parque de la Memoria*, visando à construção de dezesseis esculturas em parque de mesmo nome da cidade de Buenos Aires. O projeto da fundação visava homenagear os mortos e desaparecidos durante a ditadura militar dos anos 1960 na Argentina, onde ocorreu uma das repressões mais violentas em relação às ditaduras latino-americanas.

Nuno designou às paredes que fazem referência a um dos CCDs da época, material transparente e às janelas, materiais opacos, representando poeticamente uma arquitetura similar à deste presídio, *El Olimpo*, que existiu na capital da Argentina, onde muitas pessoas foram mortas e torturadas.

Esta maquete, hoje parte do acervo do Centro Universitário Maria Antonia da USP, que foi palco das lutas estudantis contra o regime militar nos anos 1960, traz nos conteúdos plásticos formais temáticas transversais, tais como a opressão, a violência e o jogo político das ditaduras. De modo inteligente Nuno inverte opacidade em transparência e vice-versa na maquete que representa o presídio real. A poética é alcançada por intermédio das ideias do artista, dos materiais, das fontes de pesquisa sobre o lugar, do espaço que a obra ocupará (pois o trabalho de Nuno foi selecionado) e das formas escolhidas.

⁶⁷ CORTAZAR, Julio. A casa tomada. In: *Bestiário*. Buenos Aires: Editorial Sudamericano, s/d. Edição original de 1951.

Na prática, a poética tornou transparente, revelou o espaço interior onde aquilo que foi feito às escondidas ficará escancarado na obra. A obra propõe “o retorno do reprimido”: a ação velada de tortura até a morte de militantes de esquerda, depois revelada nos relatos dos sobreviventes, investigações feitas por parentes e diferentes comissões e organizações de mortos e desaparecidos políticos. Assim, o velado foi revelado no ato simbólico da troca entre opacidade e transparência, abrindo ao olhar do espectador a interioridade daquele espaço de horrores. A forma concreta da obra em questão fala alto sobre a história que, tratada por intermédio da construção poética, tenta a inversão dos discursos oficiais de ocultação da violência cometida, e autoriza o público a sentir e compreender o que de fato aconteceu.

Mas, nem toda obra precisa tratar de conteúdos de ordem política e social com destaque. A multiplicidade de temas ou motivações das poéticas varia conforme os artistas na História da Arte.

Encontramos diferenças quando assistimos um documentário e um filme de ficção sobre o mesmo período. No primeiro, o cineasta quer levar os fatos ao conhecimento, seu foco é produzir algo que documenta uma época, uma região, um contexto ou vidas de pessoas. Ele segue um roteiro que busca aproximações com o real. Já o cinema de ficção, até pode partir de fatos reais, entretanto, constrói uma narrativa mais próxima da abordagem poética do roteirista.

O filme *Central do Brasil*, de Walter Salles, 1998, não é um documentário sobre a vida de um menino (Josué) que existiu, ou de uma mulher (Dora), que escrevia cartas na estação de trem do Rio de Janeiro (Central do Brasil). Entretanto, os personagens e a narrativa criam essa verossimilhança, e somos levados a conhecer muitos aspectos de identidade com a realidade brasileira, e a vida cotidiana em algumas regiões do país, passeando pela ficção. Podemos selecionar temáticas transversais deste filme para estudar, sem esquecer, entretanto, a prioridade dos conteúdos da obra e os da linguagem cinematográfica nas aulas de arte; podemos citar como temas transversais de *Central do Brasil*, por exemplo, o abandono das crianças em decorrência da pobreza e dos problemas sociais a elas associados; a impossibilidade de comunicação pela privação escolar junto ao fenômeno da imigração nos grandes centros; a diferença de oportunidades educativas entre crianças de distintas classes sociais; a realidade do trabalhador informal e a diluição da célula familiar na contemporaneidade, entre outros.

Entretanto, os limites entre o documentário e a ficção podem ser tênues, se considerarmos o filme *Edifício Master*, 2002, do cineasta Eduardo Coutinho, onde ele entrevista moradores – com características pessoais, origens e idades muito diversificadas – de um prédio de apartamentos em Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, habitado, em sua maioria, por pessoas de pouco poder aquisitivo. As histórias de vida dos depoentes vão tecendo a trama em roteiro aberto, construído com o “outro” pelo diretor. Aquelas pessoas se tornam protagonistas das cenas, na medida em que são tiradas do anonimato pelo documentarista que lhes dá voz, ancorado nas histórias de vida e do cotidiano relatadas. Muitos temas transversais podem ser extraídos desses depoimentos, tais como: a convivência com as diferenças pessoais; a luta pela sobrevivência ao longo da vida; o relacionamento interpessoal nos casamentos; os laços de vizinhança; a juventude; a velhice e a valorização da vida de cada habitante do planeta. Os protagonistas são propositadamente o avesso das “celebridades” construídas pelas mídias, surgem sem ensaio ou preparação e têm destacada participação no filme. Em termos de cinema, este documentário foi feito com poucos recursos, em uma proposição contemporânea, trabalhado sem atores, com um roteiro sujeito a narrativa de quem abrisse a porta do apartamento e se dispusesse a falar. É brilhante.

Em projetos didáticos com as obras *Central do Brasil* ou *Edifício Master*, os conteúdos da linguagem do cinema a serem estudados são uma prioridade. Assim sendo, os temas transversais acima enumerados não deveriam ser o único foco dos projetos, diminuindo o significado da poética de cada obra, componente central da aprendizagem nas aulas de arte.

6. CONTEÚDOS MODERNOS E CONTEMPORÂNEOS DA ARTE-EDUCAÇÃO

Na arte-educação pós-moderna o conhecimento sobre arte é imprescindível ao estudante porque perpassa relações interdisciplinares, além de favorecer a construção do pensamento artístico. Aprender sobre arte também requer a leitura de diferentes tipos de textos em diversos suportes (livros, *internet*, exposições, jornais, revistas, etc.), que tratam da produção artística, sejam eles biográficas, críticas, históricas, informativas ou jornalísticas.

Esses textos são datados e carregam mentalidades de épocas e culturas específicas, assim, um texto de História da Arte de Giorgio Vasari (1511-1574) sobre a vida dos pintores renascentistas é bem diferente de um texto de Giulio Carlo Argan (1909-1992) sobre artistas contemporâneos. Estudos comparativos entre textos como esses trazem a diversidade do pensamento sobre arte na história e expandem o conhecimento em relação às produções artísticas.

Ocorre que o estudo de textos críticos antigos, por exemplo, promove a compreensão das concepções artísticas de uma época, da resistência ou aceitação das obras e dos diferentes movimentos artísticos ocorridos em diferentes culturas.

Sabe-se que grande parte da crítica feita aos impressionistas no século XIX, hostilizava o movimento. Entretanto, os artistas resistiram e a usaram a seu favor para defender suas propostas inovadoras. Inverteram uma rotulação pejorativa a eles atribuída por um crítico, - que nomeou sua pintura de “impressionista”, com a intenção de diminuir seu valor pictórico -, assumindo-a como nome do estilo que os imortalizou.

Para o crítico e historiador contemporâneo norte-americano Micheal Fried, Manet, pintor impressionista, inaugurou a modernidade. Fried pontuou isto em palestra proferida em outubro de 2010 no Centro Universitário Maria Antonia da USP/SP⁶⁸, afirmando que a *Olympia* (Fig. 67), pintada pelo artista, ao contrário das imagens que a antecederam na história da arte, encara o público observador da obra, em transformação gritante das formas de representação anteriores em que a

⁶⁸ Informação verbal, segundo nossas anotações da palestra.

cena do quadro revelava uma teatralidade, porque as pessoas figuradas pareciam absorvidas em suas tarefas (Fig. 66) e alheias ao observador⁶⁹.

Figura 66 Chardin, *Castelo de cartas*, 1737

Figura 67 Manet, *Olympia*, 1863

⁶⁹ "Este é o tema daquele que é provavelmente o seu livro mais influente: *Absortion and theatricality: painting and beholder in the age of Diderot*." Disponível em: <<http://5dias.net/2009/01/19/dialogo-com-michael-fried-e-uma-longa-digressao-pela-historia-da-arte-de-giotto-a-caravaggio-e-de-caravaggio-a-fotografia-actual/>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

A bar at the Folies-Bergère, de Manet (Fig. 68), foi atualizada e remontada em fotografia (Fig. 69) por Jeff Wall, fotógrafo canadense, contemporâneo, nascido em 1946. Michael Fried, na palestra anteriormente citada, afirmou que o fotógrafo sofreu influência dos seus textos.

Figura 68⁷⁰ Manet, *A bar at the Folies-Bergère*, 1882.

Figura 69 Jeff Wall, *Picture for woman*, 1979

⁷⁰ Figs. 68 e 69 disponíveis em: <<http://www.tate.org.uk/art/artworks/wall-a-view-from-an-apartment-t12219>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

A compreensão de textos e a fala de especialistas sobre arte aperfeiçoam a leitura das obras, pois tais formulações alcançam conteúdos não perceptíveis no contato direto com a materialidade dos objetos artísticos e, assim, orientam o aluno a saber contextualizar e observar a produção sócio-histórica da arte. Este conhecimento leva o aluno a se posicionar de modo informado e sensível, compreendendo que tanto as teorias, como as obras de arte têm mobilidade histórica. Assim sendo, conhecer os textos produzidos sobre arte de diferentes momentos históricos e espaços geográficos promove a reflexão sobre o papel da arte na sociedade e na vida de diferentes culturas.

Na pós-modernidade, as práticas de criação na escola, alimentadas pelas aulas sobre arte, exigem do aluno ações em diferentes âmbitos relacionados entre si, quais sejam: produção, fruição e contextualização das obras e das conexões entre elas, para que ele possa desenvolver sua identidade artística, pautada pelo direito ao desfrute dos bens culturais e também à criação. Assim se cumpre com o propósito de formação de possíveis produtores e, certamente, de fruidores de arte com conhecimento e capacidade de julgamento, seleção crítica dos bens culturais e compreensão sobre o sistema que envolve a produção dos artistas de cada época.

Aprender sobre arte na escola é caminhar pelas marcas simbólicas deixadas pelos artistas e refletir sobre sua presença nas relações de continuidade e descontinuidade na arte contemporânea, a partir de aprendizagens singulares no fazer e no conhecer arte. Assim sendo, na arte-educação pós-moderna a arte de outros povos, de outros tempos, as diferenças ou congruências entre essas produções podem suscitar no aluno o encantamento, o estranhamento, a provocação, a indignação e a revitalização do seu mundo simbólico, que lhe permite dialogar com o de outros, expandindo e incorporando conteúdos novos, ampliando seu repertório e interesses. Assim, os aluno constrói conhecimento sobre as referências artísticas às quais se filia e os hibridismos culturais que o formam.

O conhecimento das obras de diferentes contextos culturais abre a possibilidade de diálogo intercultural, afirma o reconhecimento da existência das diferenças, semelhanças e hibridismos entre as culturas, além de permitir a interação do aluno com a diversidade cultural, isso o leva a compreendê-la sem hierarquizações, priorizando o julgamento das qualidades artísticas e estéticas da produção social e histórica da arte.

Para as crianças mais crescidas, a arte de todas as culturas proporciona um meio pelo qual uma sociedade ou um povo podem ser sentidos e compreendidos, e os valores de uma geração podem exercer alguma influência sobre a seguinte. Estudando a variedade de expressões da arte contemporânea, nas culturas de hoje é possível obter as indicações sobre as atitudes e sentimentos desses povos. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 46)

Lowenfeld anteviu um aspecto do currículo contemporâneo de ensino sobre a diversidade cultural, entretanto, hoje, desde a Educação Infantil, e não apenas as crianças mais crescidas, como acima afirmou, os alunos aprendem sobre arte de diferentes povos e tempos históricos.

A questão da identidade cultural é pensada em novos termos a partir da aceleração do fluxo de pessoas entre países, promovido pela globalização que desconstruiu, em parte, o conceito de estados-nação modernos. O tema é bem desenvolvido por Stuart Hall em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*.

A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimentos de “lugar” que são partilhadas por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia desta forma “fundacional”. Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são todas híbridas culturais.

[...]

O ressurgimento do nacionalismo e de outras formas de particularismo no final do século XX, ao lado da globalização e a ela intimamente ligado, constitui, obviamente, uma reversão notável, uma virada bastante inesperada dos acontecimentos.

[...]

Entretanto, a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do “local”. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes.

(HALL, 2006, p. 62, 96 e 97)

A qualidade artística dos objetos das diferentes culturas pode ser avaliada com referenciais que levam em consideração o contexto da produção e também a interculturalidade. A indiferenciação de critérios de análise, a desconsideração das idiossincrasias de cada tempo e lugar implicam em deformação da identidade artística. Hoje temos fluxos internacionais em tempo real de ideias e obras artísticas e grande número de artistas deslocando-se entre países.

Julgar que todas as culturas podem ser compreendidas por critérios semelhantes, e que qualquer uma delas cabe nas leis de ordenação das demais, é fundar hierarquias com base em relações de soberania de umas sobre outras. Nesta linha de pensamento, nos currículos das escolas contemporâneas pode-se ensinar sobre aspectos que consolidam as identidades culturais contemporâneas, ampliando o conhecimento do aluno sobre o sistema da arte.

6.1 Componentes curriculares presentes na arte-educação moderna e pós-moderna

Poderemos visualizar no Quadro VI adiante as respostas às perguntas que nos fizemos inicialmente: O que as teorias modernas da arte-educação têm a nos dizer hoje? O que delas foi superado ou preservado? O que foi ressignificado frente aos avanços da arte-educação junto a crianças e jovens? Quais são as inovações da pós-modernidade na área?

Para responder a estas indagações, entramos nos textos e estudos dos dois períodos, anteriormente analisados, e nos temas relevantes à educação abordados, currículo e formação de professores, guiados pelas perguntas acima. Assim sendo, pudemos apresentar uma síntese dos aspectos principais que se destacaram neste percurso de análise e reflexão, alinhando e desalinhando os itens do quadro.

Em relação à contemporaneidade, os temas currículo e formação de professores – além dos textos dos autores contemporâneos –, foram pensados a partir das orientações do texto dos PCNs, por serem considerados como proposta contemporânea largamente assimilada em nosso país, que explicita com clareza os componentes organizadores da escrita curricular nas escolas e redes, na perspectiva construtivista com foco na aprendizagem⁷¹. Segue trecho da versão parcialmente modificada, segundo as autoras, de vasto trabalho de pesquisa que nos dá a dimensão da ampla utilização dos PCNs nas escolas brasileiras, o que valida tê-los como uma das bases contemporâneas da arte-educação construtivista.

⁷¹ O estudo foi desenvolvido por Áurea Regina Damasceno (SME-BH), Cláudia Valentina Assumpção Galian (USP), Luiz Carlos Novaes (UNIFESP), Maria Helena Bertolini Bezerra (IMES/SP), Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (UNIFESP), Valéria Milena R. Ferreira (UFPR), sob coordenação de Maria das Mercês F. Sampaio (Doutora em Educação pela PUCSP).

Sob coordenação de Maria das Mercês F. Sampaio, o texto foi apresentado no “I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais”, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2010 (xerocópia). Título: “Propostas curriculares e o processo ensino-aprendizagem.”⁷²

[...]

Observações gerais

O primeiro destaque do *Relatório* citado refere-se às indicações de intenso processo mobilizador na elaboração das propostas. Das 60 propostas analisadas, apenas oito não afirmam ter incluído professores ou equipes escolares na discussão inicial. Os dados levantados apontam ampla participação, incluindo representantes das redes de escolas, assim como a assessoria de professores das universidades federais e estaduais da região ou mesmo de outras regiões do país. Outros traços semelhantes, comuns à maioria das propostas, bem como traços distintivos de algumas propostas, são referidos a seguir.

Quanto à fundamentação das propostas, é central a concordância com as indicações legais e com as perspectivas teóricas presentes nas orientações oficiais centrais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Brasil, 1996), as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais, os fundamentos da psicologia da aprendizagem, na perspectiva do construtivismo.

[...]

Tem dominância o padrão disciplinar na estruturação do currículo, que se configura, portanto, como proposta de disciplinas ou áreas do conhecimento. Em poucas propostas (11 entre as 60), aponta-se o currículo como construção social, como instrumento organizador da prática, como uma proposta geral e não só como agregado de indicações por componente curricular. Observa-se a atualização na discussão de concepções e práticas no ensino das disciplinas, em interlocução com as orientações dos PCN e sob possíveis influências de docentes de universidades, que atuaram como assessores, envolvidos no processo de elaboração.(SAMPAIO,2010,)

Em relação aos componentes curriculares modernistas e pós-modernistas da arte-educação que ordenaremos a seguir, sabemos que outros itens ainda poderiam ser encontrados ao longo dos dois períodos; entretanto, os que estão indicados no QUADRO VI são representativos de cada componente. Serão realizadas análises qualitativas e quantitativas (em termos percentuais), para mostrar o que ocorre, destacando os aspectos relevantes, nos fluxos entre o modernismo e o pós-modernismo da arte-educação.

⁷² ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: novembro de 2010. Trabalho solicitado pelo MEC, disponível na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7151&Itemid=. Acesso em: 18 dez. 2014.

Nos itens de cada período pode-se encontrar variações entre seus autores. Lowenfeld, por exemplo, escreveu sobre propostas temáticas orientadas às atividades com ponto de partida no mundo psicológico dos adolescentes, e outros autores modernistas não o fizeram. Ele fez intervenções didáticas para crianças pequenas terem mais envolvimento com seus trabalhos ou consciência de experiências espaciais; sempre partindo do conjunto de faturas dos alunos ou de seu mundo psicológico para fazer as propostas. Já na pós-modernidade, as intervenções didáticas incluíram produções artísticas da arte adulta, alguns autores do período o fizeram desde a Pré-escola, e outros apenas a partir do Ensino Fundamental. A diversidade de pensamento dos autores da arte-educação existe, mas isto não nos impediu de reunir os itens mais convergentes para definir as concepções relevantes nas quais recaiu a tônica de cada período com variações significativas.

Na primeira coluna alinhamos os três componentes de ordenação curricular com tônicas diferentes para o modernismo e o pós-modernismo, que qualificam e diferenciam os itens dos objetivos (para quê ensinar?), conteúdos (o quê ensinar?), orientações didáticas (como ensinar?) e avaliação (como avaliar?) no moderno e no contemporâneo.

Podemos ler as respostas às perguntas que nos colocamos em relação ao que foi preservado das propostas modernas da arte-educação na pós-modernidade nos itens da segunda coluna. Quando eles se repetem integralmente na terceira e foram assinalados com (+), tais itens expressam as **propostas coincidentes entre os dois períodos**. Já nos itens da segunda coluna com (+ -), expressam **indícios do pós-moderno no moderno**, pois eles estão transcritos da segunda para a terceira coluna com trechos complementares, assim sendo, foram assimilados mas **ressignificados e transformados** na terceira coluna. Todos os trechos da segunda coluna com (-) indicam aspectos que foram **validados na modernidade e abandonados na pós modernidade**. São itens **inovadores da pós-modernidade**, quando não há outros a eles alinhados na segunda coluna, as inovações estão marcadas com (*) na terceira coluna.

	Arte-educação Modernista	Arte-educação Pós-modernista
CONTEÚDOS (O QUÊ ENSINAR)	<i>Tônica: O que dar oportunidade para o aluno descobrir, aprender por si no modernismo?</i>	<i>Tônica: O que ensinar no pós-modernismo em diálogo com a aprendizagem?</i>
	Conteúdos procedimentais (+ -)	Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais
	Experimentação de materiais e procedimentos ligados à natureza dos meios, suportes e não à técnica (+ -)	Experimentação de materiais e procedimentos ligados à natureza dos meios e suportes e à técnica
	Técnica como meio de expressão, a forma é determinação do aluno (+ -)	Técnica como meio de expressão, aprendizagem e construção, a forma é determinação do aluno ou feita a partir de propostas do professor e trabalho dos pares para aprender sobre arte
	Fazer arte (+ -)	Fazer arte; fruir arte; refletir sobre arte; saber contextualizar a produção social e histórica da arte
	Criatividade e autonomia no fazer arte (+ -)	Criatividade e autoria no fazer, fruir e refletir sobre arte
	Autonomia na criação e autoria, percurso de criação individual alimentado pela experiência individual (+ -)	Autonomia na criação e autoria, percurso de criação individual alimentado pela experiência individual, interação com pares e produções de artistas
	Interação da criança com sua arte (+ -)	Interação da criança com sua arte, dos pares e dos artistas.
	Interação da criança com a arte dos pares, empréstimo de imagem sem perda da autoria (+ -)	Interação da criança com a arte dos pares, empréstimo de imagem sem perda da autoria e para aprender sobre arte
	Fazer formas visuais no bidimensional e no tridimensional: colagem, escultura, desenho, pintura, gravura, modelagem, bordado (+-)	Fazer e fruir e saber refletir sobre formas visuais e audiovisuais no bidimensional e no tridimensional e em espaços diversos: colagem, escultura, desenho, pintura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinho e produções informatizadas.

CONTEÚDOS (O QUE ENSINAR)		* Observação e análise das formas que produz e do percurso criador pessoal nas suas correlações com as produções dos pares e dos artistas
		* Consideração dos elementos básicos da linguagem visual e audiovisual (ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz ritmo, movimento e equilíbrio) em suas articulações com as imagens produzidas
	Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (papéis, pincéis, lápis, pastéis, tintas, argila, tesouras, goivas...) (+-)	Experimentação, pesquisa de materiais e técnicas artísticas (papéis, pincéis, lápis, pastéis, tintas, argila, tesouras, goivas...) e outros meios: máquinas fotográficas, computadores, celulares, vídeos, reprografia
	Seleção e tomada de decisões em relação a materiais, técnicas, instrumentos na construção de formas visuais (+-)	Seleção e tomada de decisões em relação a materiais, técnicas, instrumentos na construção de formas visuais e audiovisuais
		* Convivência constante com obras de arte (originais e reproduções) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional) em museus, instituições culturais, na escola e em espaços públicos
		* Identificação dos significados expressivos e construtivos das formas visuais nos atos de fruição dos próprios trabalhos, dos pares e dos artistas
		* Reflexão, leitura e escrita de textos sobre arte, individualmente e em grupos
	Livre-expressão como auto-expressão (-)	
		* Expressão cultivada, informada pela arte dos pares e dos artistas
	Documentação dos trabalhos artísticos do aluno ordenada pelo professor (-)	

CONTEÚDOS (O QUÊ ENSINAR)		* Documentação dos trabalhos artísticos dos alunos, por eles coordenada e ordenada em muitos meios com destaque aos portfólios de imagens, textos e demais produções escolares em arte
	Prazer e empenho na produção de formas artísticas da arte espontânea (-)	
		* Prazer e empenho na produção de formas artísticas alimentadas pela arte dos pares e dos artistas
		* Atenção, valorização e respeito a obras do patrimônio cultural
	Desenvolvimento de atitudes de confiança em relação à produção pessoal (+)	Desenvolvimento de atitudes de confiança em relação à produção pessoal
		* Interesse e respeito pela produção dos pares e dos artistas
	Cooperação com os encaminhamentos propostos na sala de aula (+)	Cooperação com os encaminhamentos propostos na sala de aula
		* Posicionamentos pessoais em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes
	Disposição e valorização para realizar produções artísticas, expressando e comunicando ideias, sentimentos e percepções (+)	Disposição e valorização para realizar produções artísticas, expressando e comunicando ideias, sentimentos e percepções

	Arte-educação Modernista	Arte-educação Pós-modernista
OBJETIVOS (PARA QUÊ)	<i>Tônica: Para que promover o desenvolvimento artístico e estético das crianças e jovens no modernismo?</i>	<i>Tônica: Para que ensinar arte para crianças e jovens no pós-modernismo?</i>
	Promover a livre expressão = auto-expressão genuína e verdadeira (-)	
		* Promover a criação cultivada, influenciada pelas culturas, conhecimento sobre arte a serviço da construção e da expressão e genuínas
	Promover o desenvolvimento artístico e estético das crianças e jovens (+)	Promover o desenvolvimento artístico e estético das crianças e jovens
	Visar ao desenvolvimento pleno do indivíduo através da arte com equilíbrio entre o pensar, o sentir e o perceber (+ -)	Visar à aprendizagem plena em arte associada à construção de habilidades e competências, cognitivas perceptivas e sensíveis para saber fazer e conhecer arte apropriação de conhecimento sobre a produção social e histórica da arte
	Ter consideração pelo outro e cuidado com o meio ambiente (+ -)	Ter consideração pelo outro e cuidado com o meio ambiente
	Visar à justiça e à participação democrática na sociedade (+)	Visar à justiça e à participação democrática na sociedade
	Propiciar o desenvolvimento do potencial criador através da arte visando à construção de um futuro melhor e uma sociedade democrática (-)	
		*Propiciar a interação com as práticas sociais e históricas da arte para expandir o repertório para criar e fruir arte visando à participação social, à equidade e à construção da cidadania
	Validar a espontaneidade, a gênese e a universalidade de arte infantil diferenciando-a da produção artística e da estética adulta (-)	

OBJETIVOS (PARA QUÊ)		* Validar a gênese da arte da criança em sua diversidade, incluindo a arte adulta como alimento neste percurso
	Indicar o contato com obras de arte em museus apenas junto a adolescentes (-)	
		*Valorizar a autoria da arte infantil e a influência da produção social da arte, em sua diversidade cultural e intercultural na sociedade e na vida dos alunos
		*Promover a aprendizagem frente às obras de arte em museus, instituições culturais, etc. e na escola, instigando o pensamento crítico que se aplica a outras áreas do conhecimento desde os anos iniciais da Educação Básica

	Arte-educação Modernista	Arte-educação Pós-modernista
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS (COMO)	<i>Tônica: Como promover o fazer arte junto a crianças e jovens no modernismo?</i>	<i>Tônica: Como ensinar arte para crianças e jovens no pós-modernismo?</i>
	Realizando o acompanhamento do aluno em seus processos de criação (+)	Realizando o acompanhamento do aluno em seus processos de criação
	Verificando fatores endógenos do desenvolvimento artístico (-)	
		* Verificando fatores endógenos e exógenos na aprendizagem em arte
	Trabalhando a partir do interesse e da necessidade dos alunos (+ -)	Trabalhando a partir do interesse e da necessidade dos alunos, criando interesses nas aulas
	Criando um ambiente favorável e acolhedor à criação de arte no ateliê (-)	
		*Criando um ambiente de aprendizagem favorável e acolhedor à criação, reflexão e fruição sobre arte no ateliê e/ou na sala de aula
	Apresentando materiais e orientando a descoberta de procedimentos (+-)	Apresentando materiais e orientando a aprendizagem de procedimentos
		*Concretizando o ensino em diálogo com a aprendizagem considerando a produção social e histórica da arte como conteúdo
	Impedindo a interação com modelos da arte e extinguindo a estereotipia, observando o desenvolvimento (-)	
		* Promovendo a interação com modelos da arte e dos pares como meio de aprendizagem sobre arte e promoção da sua própria produção artística autoral

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS (COMO)	Promovendo o desenho de observação da natureza, de objetos, ambientes e acontecimentos, livre de regras acadêmicas (+ -)	Promovendo o desenho de observação da natureza, de objetos, ambientes e acontecimentos, livre das regras acadêmicas, com uso da imaginação, da percepção e da memória
		* Informando sobre meios e suportes variados relacionados à História da Arte e procedimentos dos artistas
	Promovendo a criação individual e em grupo (+)	Promovendo a criação individual e em grupo
	Mostrando obras de arte aos adolescentes partindo das necessidades de sua ação artística (-)	
		* Mostrando obras de arte às crianças e aos adolescentes na medida da necessidade de sua ação artística e também seguindo o planejamento com conteúdos da produção social e histórica da arte
	Propondo, vez por outra, temas afinados com as experiências de vida e interesses dos alunos (-)	
	Incentivando descobertas e resolução de problemas a partir dos próprios trabalhos artísticos (+ -)	Incentivando descobertas e resolução de problemas a partir dos próprios trabalhos artísticos, dos de artistas, dos pares e das propostas feitas pelo professor de arte
	Fazendo propostas para desbloquear o medo de figurar dos adolescentes a partir de obras abstratas (+-)	Fazendo propostas para desbloquear o medo de figurar das crianças e adolescentes a partir de obras de arte abstratas ou figurativas
		* Favorecendo a aprendizagem significativa como mobilização do desenvolvimento em ações na área de arte e, por vezes, interdisciplinares ou incluindo conteúdos dos temas transversais (questões sociais da atualidade) * Inserindo tecnologias da informação e da comunicação no fazer do aluno e no ensinar sobre arte

	Arte-educação Modernista	Arte-educação Pós- modernista
COMO AVALIAR	<i>Tônica: Como acompanhar processos na escola modernista?</i>	<i>Tônica: Como avaliar processos, produtos e a aprendizagem em arte na escola pós-modernista?</i>
	Mantendo relação interindividual (foco na relação professor aluno) com cada aluno valorizando seu processo criativo sem estereótipos (-)	
		* Mantendo relação interindividual (com cada aluno e com o grupo) valorizando o processo criativo sem estereótipos, analisando e atribuindo valor quantitativo e qualitativo às produções artísticas, falas e textos reflexivos sobre arte, realizando avaliações processuais e finais nos âmbitos do fazer, do fruir e do refletir sobre arte
	Avaliação dos processos de cada aluno em relação a seu percurso criador no fazer (+-)	Avaliação dos processos e produtos de cada aluno em relação a seu percurso criador e de seus produtos no fazer, no apreciar e no refletir sobre arte
	Avaliação processual e qualitativa para incentivar o desenvolvimento do potencial criador e a criação artística (+-)	Avaliação processual, qualitativa e quantitativa para incentivar a criação e promover as aprendizagens artística no fazer, no apreciar e no refletir sobre arte
	A partir do planejamento do professor construído com base nas escolhas, necessidades e interesses dos alunos (-)	
		* A partir do desenho curricular que traz os conteúdos selecionados e as expectativas de aprendizagem ao longo da escolaridade, definidos pela equipe da escola e/ou secretarias de educação, com abertura a inserções, pelo professor, ligadas ao contexto educativo mais amplo (comunidade e parceiros) contemplando necessidades, interesses dos alunos e o vínculo com seus conhecimentos prévios e as culturas de origem
	A partir da capacidade do fazer do aluno (-)	
		* Considerar as expectativas de aprendizagem para cada ano ou ciclo escolar

Quadro VI Fluxos entre a arte-educação modernista e a pós-modernista

A análise **do fluxo entre conteúdos**, componente curricular que corresponde às capacidades que se quer promover no aluno (o quê ensinar?) indicou que a tônica dos arte-educadores modernos foi a de criar oportunidades para o aluno descobrir o conteúdo por si, por intermédio de descobertas durante o processo de

criação. Já os pós-modernos tiveram por tônica ensinar conteúdos observando as aprendizagens.

Os conteúdos procedimentais foram apresentados no modernismo e ensinados no pós-modernismo acrescidos de conteúdos conceituais e atitudinais.

No modernismo preferiu-se trabalhar com a experimentação de diferentes meios e suportes, considerando a qualidade de cada um deles, tal experimentação seguiu no pós-modernismo acompanhada da experimentação técnica.

No modernismo a técnica foi usada a serviço da expressão, sendo que a construção das formas era de domínio exclusivo do aluno. No pós-modernismo a técnica, além de dar suporte à expressão pôde ser aprendida para efetivar construções específicas, que circunscrevem domínios técnicos advindos da arte. A forma pode ser construída pelos alunos, ou gerada a partir de propostas do professor, envolvendo conteúdos de objetos artísticos, para que crianças e jovens aprendam sobre arte. Os alunos podem ainda, criar formas observando e dialogando com os trabalhos dos colegas.

No modernismo o fazer artístico foi fundante no desenvolvimento da capacidade criadora. No pós-modernismo além do fazer, o aluno tem oportunidades de fruição e reflexão sobre a produção social e histórica da arte, para aprender a contextualizá-la, ou seja, situar as obras em relação aos seus contextos de produção e ser capaz de estabelecer conexões entre elas. Portanto, os conteúdos da História da Arte e do “sistema da arte” (que inclui os artistas, as obras, a difusão e a recepção da arte) são incluídos enquanto saberes da área.

A criatividade, no modernismo referiu-se à criação do novo e adequado com autonomia, o aluno criava governado por si mesmo. Esse conceito de criatividade segue no pós-modernismo, entretanto, é importante que o aluno tenha autoria tanto no fazer, como no fruir e no refletir sobre arte, sabendo contextualizá-la.

No modernismo a autoria na criação estava relacionada ao percurso de criação individual, ou seja, ao processo criador, alimentado pelas experiências de vida dos alunos, isso seguiu no pós-modernismo. Entretanto, além das experiências de vida, os alunos no pós-modernismo têm capacidade de criar a partir da interação com os trabalhos dos colegas e com as obras dos artistas. Assim sendo, a interação da criança com sua arte foi o foco do modernismo, já no pós-modernismo, além disso, ela interage com produções artísticas de pares e de artistas. Também houve, no modernismo, em menor escala, a possibilidade de “emprestar” imagens de pares

para fazer arte sem perda da autoria e, na pós-modernidade, se acresceu a esses “empréstimos” a possibilidade de aprender sobre a linguagem da arte, tanto de pares, como de artistas.

No modernismo os alunos fizeram trabalhos tendo suas formas visuais no espaço bi e no tridimensional, usando as técnicas empregadas pelos artistas modernos: desenho, colagem, pintura, gravura, modelagem, objetos de madeira. Na pós-modernidade, além dessas, foram introduzidas aquelas das modalidades da arte contemporânea: técnicas de construção de instalações, de produção e edição de vídeo, de fotografia, HQ e as que utilizam as tecnologias da informação e comunicação para produzir artes visuais e audiovisuais.

Na pós-modernidade inovou-se. O aluno observa as formas que produz e faz correlações entre elas e a produção de pares e artistas. Ele também considera, nessas correlações, os elementos básicos da linguagem visual e audiovisual.

No moderno os alunos fizeram experimentações e pesquisas de materiais e técnicas. Na pós-modernidade a isso foram acrescentados outros meios como computadores, celulares, câmeras de vídeo, reprografia.

A seleção de materiais, técnicas e instrumentos feita pelo aluno moderno segundo suas decisões para fazer trabalhos de artes plásticas, seguiu no contemporâneo com expansão técnica, envolvendo também as artes visuais e audiovisuais.

Na pós-modernidade inovou-se, pois o aluno estuda obras de arte (originais e reproduções) de diferentes culturas na escola, em museus, instituições culturais e em espaços públicos.

A livre-expressão como auto-expressão foi abandonada pela pós-modernidade na qual predomina a expressão cultivada, informada pela arte dos pares e dos artistas.

A pós-modernidade introduziu a escrita e a reflexão sobre arte que o aluno pratica individualmente ou com os colegas.

Apenas nas atividades pós-modernas o aluno identifica significados expressivos e construtivos das obras fazendo e fruindo os próprios trabalhos, dos pares e dos artistas.

No período modernista a forma de documentação dos trabalhos artísticos foi ordenada pelo professor. Já na pós-modernidade a documentação ganha muitos meios de registro e documentação dos trabalhos, dá-se prioridade aos portfólios de

imagens, textos e demais produções em arte, que são ordenadas pelos alunos a partir do ensino fundamental.

O aluno moderno teve prazer e empenho para realizar suas formas artísticas espontâneas. Isso não seguiu na contemporaneidade pois o prazer e o empenho são orientados às produções cultivadas dos alunos, ou seja, alimentadas pelos trabalhos de pares e artistas.

A pós-modernidade inovou ao trabalhar atitudes de interesse e respeito pelas obras do patrimônio cultural.

No moderno e no contemporâneo foram trabalhadas as atitudes de confiança em si para produzir os trabalhos, assim como a cooperação com os encaminhamentos dos professores. Trabalhou-se ainda na modernidade a disposição e valorização na realização de trabalhos artísticos, expressando e comunicando ideias, sentimentos e percepções.

O interesse e o respeito pelos trabalhos de pares e artistas surge como conteúdo da pós-modernidade.

Assim sendo, nos itens arrolados para os conteúdos houve continuidade e transformação que expressam indícios do pós-moderno no moderno, pois eles estão transcritos da segunda para a terceira coluna com trechos complementares que denotam que os conteúdos modernos foram assimilados no pós-moderno, mas foram ressignificados e transformados. Encontramos entre os conteúdos, aqueles que foram validados na modernidade e continuaram na pós-modernidade e outros, que foram abandonados pela arte-educação contemporânea. Na pós-modernidade foram criados conteúdos inovadores sem alinhamento com os modernistas.

Encontramos 28 itens no recorte representativo de **conteúdos** com **39% de indícios do pós-moderno no moderno**, tais itens do moderno foram ressignificados e transformados na pós-modernidade; **11% de conteúdos de continuidade do moderno no contemporâneo**, **39% de inovação no contemporâneo em relação ao moderno** e **11% de conteúdos modernos abandonados no contemporâneo**.

A lista de conteúdos⁷³ é mais extensa do que a dos demais componentes curriculares, em função da diversidade de tipos (conceituais, procedimentais e atitudinais).

⁷³ Entre os 28 itens de conteúdos analisados 19 estão descritos de forma aproximada ao texto dos PCN.

A análise do **fluxo entre objetivos**, componente curricular que corresponde às intenções educativas (para quê educar?) no modernismo teve por tônica promover o desenvolvimento artístico e estético das crianças e jovens, já no pós-modernismo ela incidiu na de ensinar arte para os alunos.

A arte-educação modernista tinha como objetivo desenvolver a livre-expressão dos alunos ou a auto-expressão genuína e verdadeira para equilibrar as relações entre o pensar, o sentir e o perceber por intermédio da arte. Na pós-modernidade não se deu continuidade a esse objetivo. Todavia, na pós-modernidade se promoveu a criação artística que é simultaneamente autoral e alimentada pela arte de outros (artistas e crianças). Um objetivo modernista que seguiu na arte-educação pós-modernista foi o de promover o desenvolvimento artístico e estético dos alunos.

No modernismo visou-se ao desenvolvimento artístico pleno do aluno com a intenção de promover o equilíbrio entre aspectos cognitivos, perceptivos e sensíveis nas suas ações e na vida futura. Na pós-modernidade a aprendizagem plena é associada à construção de competências e habilidades cognitivas, perceptivas e sensíveis nos âmbitos do fazer e do conhecer a produção social e histórica da arte em sua diversidade e nas diferentes culturas.

Educar em arte para o aluno ser sensível, ter consideração pelo outro e às questões do meio ambiente foi objetivo modernista que seguiu na pós-modernidade. Outro objetivo que seguiu na pós-modernidade foi o de educar para a justiça e a participação democrática na sociedade.

Na modernidade objetivou-se a construção de um futuro melhor a sociedade, através da arte, com relações sociais mais justas e democráticas. Tal objetivo não seguiu na contemporaneidade na qual acredita-se que a arte não tem poder de promover mudanças sociais, apesar de mobilizar transformações nas pessoas.

Um objetivo inovador da pós-modernidade foi o de ter como intenção de que a interação dos alunos com a arte e seu sistema (concepção e sistema, não únicos) promovam o repertório do aluno para criar e fruir orientado por valores como a equidade, com atitudes de participação social e de cidadania.

Foi intenção educativa da modernidade validar a arte infantil como ação espontânea com gênese universal. Tal objetivo não seguiu na pós-modernidade, na

qual desconstruiu-se a ideia de universalidade e espontaneidade das criações infantis. Concebeu-se nelas a existência da diversidade gerada pelas oportunidades educativas de interação com a arte de outros (crianças e artistas) dentro e fora da escola.

Na modernidade foi pouco autorizada a visita a museus por alunos, mas sempre a partir da adolescência, para que desenvolvessem a crítica e se familiarizassem com a arte de vanguarda de sua época. Já na pós-modernidade os alunos têm contato com reproduções de obras nas escolas e frequentam museus, instituições culturais, ateliês de artistas e observam arte de rua desde a Educação Infantil, desenvolvendo a capacidade de pensar criticamente em arte e em outras áreas do conhecimento dada a interdisciplinaridade presente nos conteúdos das obras. E, na pós-modernidade inovou-se com o objetivo de ensinar sobre a diversidade cultural e a interculturalidade presentes nas obras, na sociedade e na vida dos indivíduos.

Assim sendo, nos itens arrolados para os objetivos houve continuidade e transformação que expressam indícios do pós-moderno no moderno, pois eles estão transcritos da segunda para a terceira coluna com trechos complementares que denotam que os objetivos modernos foram assimilados no pós-moderno, mas foram ressignificados e transformados. Encontramos entre os objetivos, aqueles que foram validados na modernidade e continuaram na pós-modernidade e outros, que foram abandonados pela arte-educação contemporânea. Na pós-modernidade foram criados objetivos sem alinhamento com os modernistas.

Encontramos 13 itens no recorte representativo dos **objetivos: 15% de objetivos modernos com continuidade** na pós-modernidade; **31% de objetivos modernos abandonados** na pós-modernidade; **15% de indícios do pós-moderno no moderno**, que foram ressignificados e transformados na pós-modernidade e **39% de inovação** de objetivos na pós-modernidade.

A análise do **fluxo das orientações didáticas**, componente curricular que corresponde às modalidades de organização do ensino (como educar?) mostra que, no modernismo acompanhou-se o aluno em seus processo de criação verificando, no desenvolvimento artístico, os aspectos endógenos do seu trabalho, enquanto na pós-modernidade, tanto o que é endógeno como o que é exógeno são acompanhados nas aprendizagens artísticas.

Na modernidade, trabalhou-se a partir dos interesses e necessidades dos alunos para selecionar as propostas de atividades. Na pós-modernidade, além de se levar em consideração interesses e necessidades do aluno na organização do ensino, considerou-se que tais interesses e a necessidades podem ser gerados pelas propostas de ensino.

Na modernidade se organizou o espaço do ateliê como base favorável ao desenvolvimento artístico e na pós-modernidade inovou-se, criando um ambiente de aprendizagem propício às atividades do fazer, fruir e refletir sobre arte em ateliês ou salas de aula.

No modernismo apresentou-se o material (meios e suportes) e orientou-se a descoberta dos procedimentos artísticos que caracterizam cada um deles. No pós-modernismo aprender sobre procedimentos artísticos relacionados a diferentes materiais foi uma orientação didática nos momentos do percurso de criação dos alunos com este ou aquele material.

A pós-modernidade inovou ao considerar o procedimento (adequação no uso dos meios e suportes) como um saber construído historicamente pelos artistas, que pode ser orientado considerando-se os conhecimentos procedimentais anteriores do aluno que vão dialogar com procedimentos ainda desconhecidos por ele.

Foram orientações didáticas da arte-educação moderna impedir a interação da criança com a arte adulta, desconstruir a produção estereotipada da criança e observar seu desenvolvimento artístico, verificando suas fases expressas em seu trabalho. Tais proposições não tiveram continuidade na pós-modernidade, cujas orientações didáticas promovem o contato com obras de arte e a interação entre os alunos nos momentos de criação, fruição e reflexão visando à aprendizagem em na área, observando a multiplicidade de formas no desenvolvimento artístico dos alunos.

Na modernidade promoveu-se o desenho de observação de modelos sem tentar copiá-lo, orientando para que o aluno tivesse identidade e criasse a partir dessa relação, evitando assim reproduzir o ensino acadêmico. O desenho de observação, de memória e de imaginação são orientações nas propostas pós-modernas.

Na pós-modernidade inovou-se porque os meios e suportes podem ser estudados a partir das obras da História da Arte e dos procedimentos dos artistas desde a Educação Infantil.

Tanto na modernidade como na pós-modernidade foi promovida a realização e trabalhos individuais e grupais nas aulas de arte.

Na modernidade orientou-se aos adolescentes que poderiam ver trabalhos de artistas para resolver problemas técnicos de seus trabalhos, conhecer a produção dos artistas do seu tempo e exercitar a crítica de arte. Já na pós-modernidade inovou-se seguindo esses procedimentos da modernidade e também planejando conteúdos da produção social e histórica da arte para serem ensinados no fazer, no fruir e nos momentos de reflexão sobre significados presentes nas obras.

Para romper com o ateliê livre, vez por outra, na modernidade, orientou-se atividades com temas mobilizadores do interesse dos alunos ou afinados com suas experiências culturais.

Na modernidade houve orientações em modalidades que incentivaram a descoberta ou a resolução de problema nas próprias criações e, na pós-modernidade, além de descobrir e resolver problemas nos próprios trabalhos, os alunos são orientados a fazê-lo a partir das obras dos artistas e da produção dos pares.

Uma orientação da modernidade para desconstruir o medo de figurar dos adolescentes foi mostrar a eles obras abstratas, o mesmo sendo feito na pós-modernidade, mas acrescentando a estas orientações obras figurativas e trabalho junto às crianças, desde a Educação Infantil.

A pós-modernidade inovou orientando ações de aprendizagem significativa em arte nas quais os alunos mobilizam quantidades substantivas de seus conhecimentos prévios para interagir com novos conteúdos no fazer, no fruir e no pensar sobre arte. Os conteúdos sociais da atualidade, temas transversais, não são áreas de conhecimento mas são ensinados junto a elas. A organização do ensino em arte pode se dar de modo disciplinar ou interdisciplinar (com outras áreas de conhecimento ou com as linguagens da arte).

Assim sendo, nos itens arrolados para as orientações didáticas houve continuidade e transformação que expressam indícios do pós-moderno no moderno, pois elas estão transcritas da segunda para a terceira coluna com trechos complementares que denotam que as orientações modernas foram assimiladas no pós-moderno, mas foram ressignificadas e transformadas. Encontramos entre as orientações didáticas, aquelas que foram validadas na modernidade e continuaram na pós-modernidade e outras, que foram abandonadas pela arte-educação

contemporânea. Na pós-modernidade foram criadas orientações didáticas inovadores sem alinhamento com as modernistas.

Encontramos 19 itens no recorte representativo das **orientações didáticas** com **11% de orientações didáticas modernas com continuidade na pós-modernidade; 26% de orientações didáticas modernas abandonadas da pós-modernidade; 26% de indícios do pós-moderno nas orientações didáticas do moderno e 37% de inovação de objetivos na pós-modernidade.**

A análise do **fluxo da avaliação** (como avaliar?) mostra que no modernismo acompanhou-se o aluno em seus processos de criação valorizando-os mais que a seus produtos e na pós-modernidade o processo, o produto e a aprendizagem são matéria da avaliação.

Na modernidade a interação do professor com o processo de criação de cada aluno ou de um grupo foi o canal de avaliação do desenvolvimento artístico, nunca quantificado. A arte dos alunos foi qualificada verbalmente, logo após sua fatura, ou em relação a trabalhos anteriores do seu processo criador. A pós-modernidade inovou, pois nela avaliou-se qualitativamente e quantitativamente a produção dos alunos. Seguiu-se com a avaliação das faturas artísticas autoestruturadas e introduziu-se avaliações sobre as ações reflexivas individuais; as criações realizadas nos momentos de interação com propostas do professor; as interações com os colegas no fazer, no fruir e no compartilhar reflexões sobre arte. Assim sendo, a relação do professor com cada aluno e sua arte continuou promovendo o trabalho criativo sem estereótipos do moderno ao pós-moderno, e foram introduzidas outras formas de avaliação. Processos e produtos foram avaliados observando aprendizagens no fazer , no fruir e na reflexão sobre arte.

A avaliação moderna levou em consideração os conteúdos do planejamento (apresentação de materiais, procedimentos, técnicas ou temas) do professor e seus desdobramentos na capacidade de criar dos alunos orientada por seus interesses e necessidades. Já no pós-moderno inovou-se tendo como referência na avaliação os conteúdos ensinados a partir de desenho curricular, verificando se foram alcançadas as expectativas de aprendizagem para cada ano da vida escolar. As conquistas nas aprendizagens são avaliadas mediante consideração do sistema mais amplo que envolve a escola (a comunidade e seus parceiros); os conhecimentos prévios e a cultura de origem dos estudantes.

Assim sendo, nos itens arrolados para a avaliação houve continuidade e transformação que expressam indícios do pós-moderno no moderno, pois eles estão transcritos da segunda para a terceira coluna com trechos complementares que denotam que modalidades de avaliação moderna foram assimiladas no pós-moderno, mas foram ressignificadas e transformadas. Encontramos entre as avaliações, aquelas que foram validadas na modernidade e abandonadas pela arte-educação contemporânea. Na pós-modernidade foram criados modos de avaliação inovadores sem alinhamento com os modernistas.

Encontramos **8 itens** no recorte representativo das **avaliações** com **37,5% de orientações didáticas modernas abandonadas na pós-modernidade; 25% de indícios do pós-moderno nas orientações didáticas do moderno e 37,5% de inovação de avaliação na pós-modernidade e 0% nenhuma proposta de continuidade entre moderno e contemporâneo.**

6.1.1 Conclusões

Os itens descritos, analisados e quantificados a partir dos componentes curriculares, não expressam a totalidade do que encontramos nos textos estudados, mas o conjunto que analisamos é representativo da arte-educação moderna e da contemporânea. Assim sendo, nossa análise, além de clarear o panorama dos fluxos ocorridos na passagem do moderno ao contemporâneo em relação aos componentes curriculares, explicou as teorias e práticas contruídas em cada período da arte-educação.

Da leitura do Quadro VI verificamos que as propostas coincidentes (+) e as que foram ressignificadas e transformadas (+-) expressam respectivamente permanência e transformação e são da ordem da **continuidade nos fluxos entre os dois períodos**. Já as abandonadas (-) e as inovadoras (*) correspondem, respectivamente, a superações do moderno pelo contemporâneo e propostas de inovação no pós-moderno. Ambas são da ordem da **descontinuidade nos fluxos entre os dois períodos**.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se somos capazes de ver mais longe, é porque estamos sobre os ombros de nossos predecessores.

Rolando Garcia, 2002, p. ix

Acreditamos que as pesquisas que transitam entre o passado e o presente da arte-educação podem contribuir na formação dos professores da área e na escrita curricular, provendo a identidade docente com consciência histórica e memória do que teceu nosso tempo.

A arte é um patrimônio importante e o acesso aos seus bens e à formação na área requer educação específica. Percorrendo dois tempos da história do ensino da arte nas escolas pudemos verificar que os paradigmas sobre a produção artística da criança e do jovem se transformam, e tais ideias são regidas, entre outras coisas, pelos conceitos, procedimentos e valores ordenados tanto pela arte, como pela educação de cada época e, ainda, pelo fluxo entre as concepções dos diferentes momentos. Estudar o passado da arte-educação por intermédio da mentalidade do nosso tempo, nos situa em relação aos períodos precedentes, sabendo que as tendências pedagógicas e artísticas contemporâneas serão outras no futuro mas, certamente, entremeadas das atuais.

O aluno contemporâneo da escola construtivista é considerado em sua singularidade, constrói conhecimento interagindo com arte. A lógica das crianças e jovens é expressa em seus modos de aprender e orientam o ensino na área. Concebe-se o aluno como epicentro das ações em uma escola com foco nas aprendizagens, na qual se desperta a curiosidade pelo saber e se ensina sobre a necessidade e o valor do aprender autoral. Este aluno, espera-se, estará mobilizado e motivado para a arte durante e após sua vida escolar. O professor tem, junto a ele, o papel de promotor das aprendizagens na área, orientador dos percursos do fazer artístico e da compreensão dos conteúdos. O aluno interage com os trabalhos artísticos dos pares e da produção social e histórica da arte.

Na escola renovada os alunos foram o centro das atividades e eram incentivados à ação, à criatividade e à realização de descobertas. O modelo didático considerou o desenvolvimento natural e a arte espontânea e universal das crianças e jovens. Os aspectos psicológicos foram muito relevantes na interação do professor

com os alunos e na observação das suas criações. Lowenfeld propôs que houvesse equilíbrio entre o pensar, o sentir e o perceber nas atividades artísticas. No currículo moderno raramente se definiram previamente conteúdos a serem ensinados, na maioria das orientações eles emergiam durante a aula com indicações do professor, sempre orientadas à manutenção da livre expressão. Os arte-educadores modernistas consideraram o conhecimento na perspectiva da criança, nos seus modos de fazer e interpretar sua própria arte, proveniente de um novo olhar orientado à infância que promoveu uma mudança significativa na arte-educação. Ao professor de arte coube o papel de incentivador do percurso artístico de cada criança, mobilizando seu potencial criador e promovendo a livre expressão.

O aluno moderno não foi alinhado aos artistas pelos autores de forma explícita como no contemporâneo. Na modernidade se concebeu uma criança ativa, cuja expressão artística era de natureza endógena, e tal visão seguiu no contemporâneo, mas foi acrescida da ideia de que o aprendiz pode interagir com a arte adulta e a dos colegas para aperfeiçoar a sua, que continuará sendo genuína sem ser alienada das informações artísticas do meio, portanto, há uma presença de fatores exógenos associados aos endógenos nas criações.

No construtivismo compreende-se a aprendizagem em arte como ação de resolução de problema e de descoberta. Tanto na arte-educação moderna, quanto na contemporânea a experiência é imprescindível ao aprender, nela a situação de aprendizagem se define em relação a cada aprendiz, nada está pronto, o aluno precisa saber mobilizar seus conhecimentos e usá-los para descobrir e/ou solucionar problemas sem respostas previamente determinadas. Ressalta-se que, na contemporaneidade, os problemas muitas vezes são colocados pelos professores para que os alunos reflitam sobre conteúdos e fenômenos, que podem ter como ponto de partida a arte e/ou seu sistema, sem se restringirem apenas àquilo que os estudantes criaram em seus trabalhos ou problematizaram, por si, em situações auto estruturadas.

O “aprender a aprender”, objetivo suficiente para a arte-educação modernista, foi ressignificado na contemporânea, pois se acredita que o aprendiz precisa dominar conteúdos da área de arte articulados às práticas sociais, ou seja, às ações dos profissionais que fazem e pensam sobre arte na sociedade, para que possa seguir aprendendo por si. Ensinar o aluno a aprender e a seguir estudando, reconhecendo-se como alguém em constante formação é proposição da

contemporaneidade não alcançada pela modernidade e um dos focos da crítica à livre expressão modernista.

Entre os autores da arte-educação estudados, encontramos artistas, pesquisadores e professores que deram aula de arte para crianças e jovens, formaram professores em universidades e, ainda, realizaram um trabalho de difusão das ideias da livre expressão ou das práticas do ensino contemporâneo de arte. No caso dos pensadores da modernidade, a comunicação das novas ideias dirigia-se, principalmente, aos pais, professores e adultos interessados no tema, com o objetivo de levar-lhes as inovações da educação em arte e advogar sua defesa, em oposição e discordância em relação ao ensino tradicional na área. Trabalharam junto aos pais e professores para que as crianças encontrassem apoio em suas casas e nas escolas, também objetivavam que outros educadores aderissem ao movimento da livre expressão.

Os teóricos da contemporaneidade difundem suas ideias inovadoras preservam, mas também abandonaram parte daquelas que deram face à modernidade, levando às salas de aula proposições contemporâneas, também chamadas de pós-modernas, que conceituam a arte da criança e do jovem como fruto autoral que inclui conteúdos da produção social e histórica da arte. Na pós-modernidade coube aos professores e gestores das escolas o trabalho com os familiares e a comunidade mais ampla para orientar a compreensão e a valorização da ação arte-educativa em arte junto aos alunos. Os teóricos, professores e pesquisadores da área, realizaram a difusão das ideias contemporâneas entre a comunidade acadêmica, os professores e os sistemas públicos de educação escolar.

Para os pensadores da arte-educação moderna, parar de fazer arte ou perder o vigor nesta ação no Ensino Fundamental ou na adolescência foi ideia recorrente, entretanto, nas práticas pós-modernas hoje em curso, pensa-se que isto pode ser mudado. Na análise dos textos reiteramos que a estagnação é suprimida nos autores contemporâneos cujas orientações didáticas permitem ao aluno seguir sem paradas e com autoria, por efeito da inclusão da arte como conteúdo da aprendizagem. E, sobretudo, que tal princípio do aprender arte em contato com sua

produção social e histórica deve ser o mesmo em todos os anos da Educação Básica⁷⁴, ou seja, da Creche ao final do Ensino Médio.

Creemos que as explicações modernas sobre a estagnação da arte dos jovens foram relevantes, porém insuficientes, demasiadamente psicológicas e filosóficas para justificar porque os fatores que apontavam (pressão estética realista dos adultos, impedimentos internos do adolescente, currículo escolar sem foco na arte) e não outros, estagnariam por si a arte de um aluno.

Verificamos nas imagens dos livros dos autores pós-modernos que, se na escola se trabalha em direção às demandas reais de aprendizagem em arte junto aos adolescentes, pode-se promover, entre os jovens, uma aprendizagem sem paradas, conforme Wilson; Wilson; Hurwitz (2004). Encontramos também bons resultados e com encaminhamentos diferenciados sobre a estagnação entre arte-educadores modernos em suas aulas no caso de Lowenfeld (1961) e Stern, (1965). Acreditamos que o diferencial que levou Lowenfeld a mostrar arte para adolescentes, aproximando-se das propostas pós-modernas, foi sua sensibilidade de educador, sua prática de artista e o vasto conhecimento de História da Arte.

O vigor da arte infantil é tão intenso que muitos autores, mesmo pós-modernos como Wilson; Wilson; Hurwitz (2004), acreditam que não se deve levar às crianças pequenas imagens da arte, porque seu próprio imaginário supre as demandas criativas. Outros modernos, como Rhoda Kellogg (1969), centraram seus estudos nas idades iniciais da escolaridade para defender a ideia de desenvolvimento natural, cujas perdas criativas posteriores são causadas por uma sociedade que ignora as demandas da individualidade na criação e de uma educação formal, que preconiza o aspecto intelectual, o naturalismo e o maneirismo na arte dos jovens.

Verificamos indícios do contemporâneo no moderno e propostas coincidentes entre os dois períodos ao analisarmos seus componentes curriculares. Assim como encontramos superações e inovações em relação ao moderno no contemporâneo. Reiteramos que, na leitura dos itens representativos dos dois períodos, verificamos um leito bem delineado à atualidade na arte-educação moderna. Assim sendo, os arte-educadores pós-modernos não deram as costas à arte-educação modernista

⁷⁴ Educação Básica conforme está descrito no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

como fizeram os modernos em relação à educação tradicional baseada no modelo de ensino da arte acadêmica.

Confirmamos a importância de termos escolhido e focado a modernidade de modo acentuado no trabalho de Viktor Lowenfeld, autor-chave de nossa análise, pois esta escolha nos mostrou que ele foi e é uma referência indiscutível para efetivar a compreensão das consonâncias e dissonâncias entre os tempos distintos da arte-educação aqui estudados, pois é citado e comentado por muitos autores pós-modernistas que analisamos, e isto não ocorre na mesma proporção com os modernos estudados.

A presença da arte-educação modernista foi encontrada na contemporânea, mesmo quando negada textualmente por alguns autores que pretendiam transparecer a ideia de inovação e ruptura com o passado. Pudemos realizar uma síntese representativa dos dois momentos ordenando itens dos componentes curriculares.

Por um lado, com nossa pesquisa, conseguimos adentrar e desconstruir parte das teorias modernas da arte-educação, ou seja, verificar aspectos ultrapassados; por outro, em relação a esses itens, não desconsideramos seu valor de inovação em sua época. Sabemos que olhamos o passado com lentes de intérprete, portanto, o reconstruímos, dele nos aproximamos com a objetividade que nos foi possível, conscientes de que não o apresentamos em sua real configuração. Reiteramos que parte das ideias lá firmadas ainda tem alcances. No Brasil, isso tem expressão nas salas de aula, nas ações formativas de professores, nos currículos, nos documentos nacionais de orientação curricular como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996, 1997, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei nº 9394/96, LDB.

Portanto, na formação dos professores e nos desenhos curriculares, hoje, se acredita que a apropriação de teorias e das práticas da arte-educação são aspectos fundamentais para que os professores possam promover a aprendizagem em arte nos âmbitos do fazer e do compreender.

Conhecer cada pensador aqui estudado, penetrando profundamente no universo por ele produzido, significou para nós um ato da mesma natureza que acompanhar o conjunto das poéticas de um artista. Trazer os textos da arte-educação produzidos no modernismo e no pós-modernismo, analisando-os e

refletindo sobre eles, foi a forma que priorizamos para neles adentrar e dá-los a conhecer verificando nossas hipóteses. Tivemos nesse trilhar as marcas de nossas práticas, estudos, pesquisas e reflexões ao longo da vida profissional para guiar nosso percurso investigativo. Assim sendo, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para a consolidação das novas concepções do ensino e da aprendizagem em arte no âmbito da educação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte y percepción visual, psicología de la visión creadora*. 4.ª ed. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1971.
- ARTAUD, Antonin. *Van Gogh: o suicida da sociedade*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- AUSUBEL, D.H. et al. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1970.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3ª ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. Arte no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*, Ano I, n. 0, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>>. Acesso em: jul. 2014.
- _____. O Teachers College e sua influência na modernização da educação do Brasil. *Revista Gearte*, v. 1, n. 1, abril/2014, ISSN 2357-9854. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/46544/31235>>. Acesso em: 1º maio 2014.
- _____. *Lowenfeld, uma entrevista*. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/marca/lowenfeld.htm>>. Acesso em: 23 set. 2013. Publicada originalmente como: BARBOSA, Ana Mae. Lowenfeld: uma entrevista autobiográfica. *Revista Imaginar*, Lisboa, Apecv, n. 37, p. 22-31, 2001b.
- _____; SALES, Heloisa Margarido. (Orgs.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- BORDES, Juan. *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Coslada: Cátedra, 2007.
- CASTORINA, José Antonio. Psicogênese e ilusões pedagógicas. In: CASTORINA, José Antonio et al. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 45-57.
- CAMBIER, Anne. Les aspects génétiques e culturels. In: WALLON, Philippe; CAMBIER, Anne; ENGELHART, Dominique. *Le dessin de l'enfant*. Paris: Paideia; Presses Universitaires de France, 1990.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary del. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999 p. 55-83.

CHIPP, Herschel B. *Teorias da arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CIZEK, Franz. *Children's coloured paper work*. Viena: Anton Schroll, 1910.

COLA, César. *Ensaio sobre desenho infantil*. Vitória: Edufes, 2014.

COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1997.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Putman, 1934.

_____. *Art as experience*. New York: Perigee, 2005.

_____. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOBBS, Stephen Mark. *The DBAE handbook: an overview of discipline-based art education*. Santa Monica, California: The Getty Center for Education in the Arts, 1992.

DUARTE, Hélio de Queiroz. *Escolas-classe, escola-parque: uma experiência educacional*. São Paulo: FAU-USP, 1973.

_____. *Escolas-classe, escola-parque: uma experiência educacional*. 2. ed. ampl. Org. André Takira. São Paulo: FAU-USP, 2009.

DUVE, Thierry de. Kant depois de Duchamp. *Revista de Mestrado em História da Arte*, Rio de Janeiro, UFRJ, 2. sem. 1998, p. 125-152. Disponível em: <<http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/Kant-depois-de-Duchamp-Thierry-De-Duve.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

_____. *Fazendo a escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Argos, 2012.

EFLAND, Arthur D. *A history of art education*. New York: Teachers College, Columbia University, 1990.

_____. *Art and cognition: integrating the visual art at the curriculum*. New York: Teachers College Press; NAEA, 2002.

_____; FREEDMAN, Kerry; STUHR Patrícia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.

EISNER, Elliot W. *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

_____. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós, 2004.

_____. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. *Procesos cognitivos e curriculum*. Barcelona: Martinez Roca, 1987.

_____. *Educating artistic vision*: New York, Macmillan, 1972.

_____. What education can learn from the arts: Lowenfeld Lecture. *NAEA News*, March 27, 2008, New Orleans, Louisiana, 2008 NAEA National Convention. Disponível em: <<http://www.arteducators.org/news/what-education-can-learn-from-the-arts>>. Acesso em: 28 set. 2013.

ENG, Helga. *The psychology of children's drawings*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., 1931.

ENGELHART, Dominique; WALLON, Philippe. *Le dessin de l'enfant*. Paris: PUF, 1990.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69, dez. 1999, p. 60-91. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2013.

FAVARETTO, Celso. *A invenção de Hélio Oiticica*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

FELDMAN, David Henry. Developmental psychology and art education: two fields at the crossroads. In: SMITH, Ralph A. (Org.). *Discipline based art-education: origins, meaning and development*. Chicago and Urbana: University of Illinois Press, 1987, p. 243-257.

FERRAZ, Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino da arte*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística, escola do bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004, p. 171-195. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 fev. 2015.

FERREIRO, Emília. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRÓIS, João Pedro. (Coord.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Autores Associados, 1999.

GARCIA, Rolando. Criar para compreender: a concepção piagetiana do conhecimento. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Dir.). *Substratum: temas fundamentais em psicologia e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, v.1, n.1 (Cem anos com Piaget), p. 47-55.

_____. *O conhecimento em construção: das formulações Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Juca. Um pedagogo pode dar aulas de educação física e arte nas séries iniciais do ensino fundamental? *Gestão Escolar*, n. 16, out.-nov. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pedagogo-pode-dar-aulas-educacao-fisica-arte-series-iniciais-ensino-fundamental-647330.shtml>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

GHIRALDELLI JR., Paulo Jr. *História da educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMBRICH, Ernest .H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GOODMAN, Nelson. *Linguagens da arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva, 1976.

_____. *Modos de fazer mundos*. Lisboa: Asa, 1995.

GRINSPUM, Denise. *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola: responsabilidade compartilhada na formação de público*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 1. n. 2, ago. 2014, ISSN 2357-9854 p. 272-282. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/download/52606/32633>. Acesso em: set. 2014.

HADJI, Charles. Da “educatividade” em educação e de sua avaliação. In: *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila, 2010, p. 107-117.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRISON, Charles. *Movimentos da arte moderna: modernismo*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOUSEN, Abigail. *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Ed.D. Dissertation (Doctor of Education) – Faculty of Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, MA, 1983.

_____. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 149-170.

IABELBERG, R. *A leitura dos parâmetros curriculares nacionais de artes visuais na formação contínua de professores do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Artes) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de professores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta. In: *Anais ANPAP*, Florianópolis, ago. 2008, p. 1.425-1.436. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/129.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

_____. (Org.) *Lá vai Maria: material de apoio ao professor*. São Paulo: Centro Universitário MariAntonia, 2003.

_____. Material didático como meio de formação: criação e utilização. In: TOZZI, D; COSTA, M. M.; HONÓRIO, T. (Orgs.) *Educação com Arte*. São Paulo: FDE, 2004, p. 245-265. Série Ideias, 31.

_____. O pêndulo didático. In: SILVA, Dilma de Melo. (Org.): *Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade no estudo e pesquisa da arte e cultura*. São Paulo: Terceira Margem, 2010, p. 59-65.

_____. Para criar ao ler imagens na escola de educação básica. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel. (Org.). *Artes visuais, leitura de imagens e escola*. Ponta Grossa/PR: UEPG, 2012, p. 281-292.

_____. O desenho da criança na pesquisa moderna e contemporânea. In: ARANHA, Carmen; CANTON, Kátia. (Orgs.). *Desenhos da pesquisa, novas metodologias em arte*. São Paulo: MAC/USP, PGEH, 2012. p.79-92.

_____. *Desenho na educação infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013a.

_____. A formação de professores de arte: alcances e ilusões. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: FEUSP/SARANDI/FAFE, 2013b, p. 181-192.

_____. O museu como lugar de formação. In: ARANHA, Carmen; CANTON, Kátia. (Orgs.). *Espaços de mediação*. São Paulo: Mac/USP/PGEHA, 2013c.

_____. O ensino de arte na educação no Brasil. *Revistausp*, n. 100, 2013d. Edição comemorativa dos 25 anos, especial Educação, São Paulo, Imprensa Oficial, p. 47-56.

_____; TRINDADE, Rafaela Gabani. Fazer e conhecer arte: eixos da formação do educador. In: REBOUÇAS, Moema Martins; GONÇALVES, Maria Gorete. (Coord.). *Investigações nas práticas educativas da arte*. Vitória: Edufes, 2012, p. 47-58.

_____; MENEZES, Fernando Chui de. De Rousseau ao modernismo: ideias e práticas históricas do ensino do desenho. *Ars (São Paulo)*, v. 11, n. 21, dez. 2013, p. 80-95. Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

_____; GRINSPUM, Denise. Museu, escola: espaços de aprendizagem em artes visuais. In: *Anais XXIV CONFAEB*, Ponta Grossa, PR, FAEB/UEPG, 2014, ISSN 2358-7423, s. p., CD-ROM.

IVALDI, Elizabeth. Educación, arte y creatividad. In: SARLE, Patricia; IVALDI, Elizabeth; HERNÁNDEZ, Laura. (Coords.) *Arte, educación, primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: Organización de los Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI, 2014. Disponível em: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14713>. Acesso em: 4 jan. 2015.

KANDINSKY, Wassily. *Curso da Bauhaus*. Lisboa: Edições 70, 1987. Coleção Arte e Comunicação.

_____. *Ponto, linha e plano*. São Pulo: Martins Fontes, 1987.

KELLY, Donna Darling. *Uncovering the history of children's drawing and art*. Wesport: Praeger, 2004.

KELLOGG, Rhoda. *Analyzing children's art*. Palo Alto, Ca.: Mayfield, 1969.

KUDIELKA, Robert. Paul Klee y la “saga del infantilismo”. In: _____ et al. *Paul Klee: la infancia en la edad adulta*. Catálogo. Gran Canaria: CAAM, 2007, p. 33-69.

LESHNOFF, Susan K. Viktor Lowenfeld: portrait of a young art teacher in Vienna in the 1930s. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, v. 54, n. 2, p. 158-170, 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?q=http://www.arteducators.org/research/Studies_54-2_Winter2013_TOC.pdf&sa=U&ei=a-HUVP3JJuPHsQTp84G4Cw&ved=0CAUQFjAA&client=internal-uds-cse&usq=AFQjCNGyTOTd8OYLFyI56iw71ChatbRyYQ. Acesso em: 2 fev. 2015.

LERNER, DÉLIA. A autonomia do leitor: uma análise didática. In: *30 Olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila, 2010, p. 127-142.

LOWENFELD, Viktor. *Creative and mental growth*. 3. reimpr. New York: Macmillan, 1957.

_____. *The nature of creativity*. 2. ed. reimpr. London: Routledge & Kegan Paul, 1959.

_____. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Vols. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz; 1961.

_____. *Speaks on art and creativity*. 2. ed. Virginia: NAEA, 1981.

_____; MICHAEL, John (Ed.). *The Lowenfeld lectures: Viktor Lowenfeld on art education and therapy*. University Park, PA: Penn State University Press, 1982.

_____; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. *Your child and his art: a guide for parents*. New York: Macmillan, 1954.

_____. *A criança e sua arte: um guia para os pais*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Barcelona: Porto Civilização, 1969.

MACEDO, Lino de. *Ensaaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. *Ensaaios pedagógicos: como construir uma escola para todos*. São Paulo: Artmed, 2004.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Ensaaios transversais: cidadania e educação*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 1997.

MAMMÌ, Lorenzo. *O que resta: arte e crítica de arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MARINO, Divo. *O desenho da criança: psicologia do desenho da criança*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1955.

MATTHEWS, John. *The art of childhood and adolescence: the construction of meaning*. London: Falmer Press, 1999.

_____. *Drawing and painting: children and visual representation (0-8) years*. London: Paul Chapman, 2003.

_____. *El arte de la infancia y de la adolescencia: la construcción del significado*. Barcelona: Paidós, 2004.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MICHAEL, J.; MORRIS, J. European influences on the theory and philosophy of Viktor Lowenfeld. *Studies in Art Education*, Virginia: NAEA, v. 26, n. 2, p. 103-110, Winter, 1984. Disponível em: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1320566?sid=21106159178293&uid=2491452303&uid=70&uid=2491452313&uid=3&uid=2129&uid=2&uid=60&uid=3737664&uid=2134>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MUNRO, Thomas. *Art education, its philosophy and psychology: selected essays*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1956.

NÓVOA, Antonio. *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, v. XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>. Acesso em: 4 out. 2013.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte-educação: leitura no sub-solo*. São Paulo: Cortez, 1997.

PARSONS, Michael J. *Compreender a arte- uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *O possível e o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, v. 1 e 2.

PIAGET, Jean; FRAISSE, Paul. O desenho infantil. In: *Tratado de psicologia experimental*. Rio de Janeiro: Forense, 1969, v. 8, p.188-224.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

RABELLO, Sylvio. *Psicologia do desenho infantil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RAMOS, Nuno. El Olimpo. In: *Ensaio geral: projetos, roteiros, ensaios, memória*. São Paulo, Globo, 2007, p. 303-310.

READ, Herbert. *Education through art*. London: Faber, 1943.

_____. *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

REYT, Claude. *Les activités plastiques*. Paris: Armand Colin, 1992.

ROUMA, Georges. *El lenguaje grafico del niño*. Buenos Aires: El Ateneo, 1947.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAFER, Elisabeth. Cizeks Lebenswerke – die Wiener Jugendkunstklasse. Palestra na ISSA's Akademie für ganzheitliche Kunsttherapie, Viena, 17 nov. 2006.

Disponível em:

<http://www.ufg.ac.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/gastvortragende/061117_SAFER-Vortrag-CIZEK.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o projeto “20 Anos da História da Educação Brasileira”. Campinas: 25 ago. 2005. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>.

Acesso em: 8 jan. 2014.

SCHAPIRO, Meyer. *A arte moderna: séculos XIX e XX*. São Paulo: Edusp, 1996.

SMITH, Ralph A. (Org.). *Discipline based art-education: origins, meaning and development* [DBAE]. Chicago; Urbana: University of Illinois Press, 1987.

_____. *The DBAE Literature Project* [DBAE Bibliography]. Chicago; Urbana: University of Illinois Press, [1999]. Disponível em:

<http://www.arteducators.org/research/DBAE_Lit_Project.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.

SOARES, Maria Carolina Cossi. *Os processos de intercâmbio entre crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOLE, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, Cesar et. al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 29-55.

SULLY, J. *Études sur l'enfance*. Paris: Félix Alcan, 1898.

STERN, Arno. *Aspectos e técnica de la pintura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

_____. *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

_____. *El lenguaje plástico*. Buenos Aires: Kapelusz, 1965.

TASSINARI, Alberto. *O espaço moderno*. São Paulo, Cosac Naify, 2001.

TAYLOR, Rod. *Critical response and development*. London: Longman, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TÖPFFER, Rodolphe. *Réflexions et menus propos d'un peintre genevois ou essai sur le beau dans les arts*. Paris: Libraire del L. Hachette, 1858. Capítulos XX e XXI, livre sixième, trad. manuscrita de Monique Dehenzelin, agosto de 2008.

VASARI, Giorgio. *The great masters*. New York: Park Lane, 1988.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, São Paulo, jul./set. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013005000007&script=sci_arttext>
. Acesso em: 5 out. 2013.

VIOLA, Wilhem. *Child Art and Franz Cizek*. Vienna: Austrian Junior Red Cross, 1936.

_____. *Child Art*. 2. ed. Peoria, Il.: Chas. A. Bennett, 1944.

VYGOTSKY, Leontiev S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

WALLON, Philippe; CAMBIER, Anne; ENGELHART, Dominique. *Le dessin de l'enfant*. Paris: Paideia; Presses Universitaires de France, 1990.

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido. (Orgs.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990, p. 50-63.

_____; WILSON, Marjorie. *Teaching children to draw: a guide for teachers and parents*. Englewood Cliffs, New Jersey, Printice Hall, 1982.

_____; _____; HURWITZ, Al. *Teaching drawing from art*. Massachusetts: Davis, 1987.

_____; _____; _____. *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós, 2004.

WILSON, Francesca. *A lecture by professor Cizek*. Childrens Art Exhibition Fund: 1921. Disponível em: <<https://www.hightail.com/download/UIRTak8xaTE4NVd5VmNUQw>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

ZANINI, Walter. *História Geral da Arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Modereira Salles e Fundação Djalma Guimarães, 1982, v.I.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Documentos Nacionais

BRASIL. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. *Lei nº 12.287*, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. _____. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte para o ensino fundamental (1º e 2º ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. _____. _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte para o ensino fundamental (3º e 4º ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. _____. *Parâmetros curriculares nacionais: arte para o ensino fundamental (1º e 2º ciclos)*. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. _____. _____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (3º e 4º ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. _____. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. _____. _____. *Parâmetros em ação*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. _____. _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. _____. _____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 2v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. DPE. COPFOR. *Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica: orientações gerais*. 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2014.

CNE – Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 12/2013: diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica*. Brasília: 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14875&Itemid=. Acesso em: 27 jan. 2014.

Sites

IEB – Instituto de Estudos Brasileiros [portal na internet]. Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [portal na internet]. *O que é o Ideb*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. *Censo escolar*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-censo>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. *Saeb – Aneb e Anresc (Prova Brasil)*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

OBSERVATÓRIO do PNE [portal na internet]. 15 – Formação de professores – *Porcentagem de professores do Ensino Médio que têm licenciatura na área em que atuam*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso em: 3 dez. 2014.

Vídeos

BRITO, Ronaldo. *O moderno e o contemporâneo: o novo e o outro novo*. Disponível em: <http://www.oestrangeiro.net/artes/54-o-moderno-e-o-contemporaneo?format=pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

Donald Judd. theartstory.com [homepage na internet]. Disponível em: <<http://www.theartstory.org/artist-judd-donald.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

FAVARETTO, Celso. *Isto é arte?* Celso Favaretto no Itaú Cultural. Trechos da palestra do professor de filosofia Celso Favaretto gravada no Instituto Itaú Cultural em julho de 1999. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-XG-71wqwUI>>. Acesso em: 14 set. 2014.

Percursos da arte na educação. Curadoria de Rosa Iavelberg e Eleilson Leite. Coleção com 10 DVDs e encarte. Produção: Olhar Periférico Filmes. Realização: Ação Educativa. Apoio: Instituto C&A. São Paulo, 2014.

TAVARES, Marcus. O ensino da arte nas escolas do século XXI. Entrevista com Rosa Iavelberg. *revistapontocom* [online], 12 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-anteriores-entrevistas/o-ensino-da-arte-nas-escolas-do-seculo-xxi>>.

WISNIK, Guilherme. A formação do pós-modernismo. Palestra ministrada na Escola da Cidade, São Paulo, 13 ago. 2014. Vídeo disponível em: <<http://escoladacidade.org/bau/guilherme-wisnik-pos-modernismo/>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

DVDs

John Dewey. Apresentação Marcus Vinicius. Coleção Grandes Educadores. Cunha ATTA, mídia e educação. São Paulo: Paulus, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Educadores brasileiros*: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. DVD (Brasil, 2006, 54 min., color. e p&b, documentário, produção Atta Mídia e Educação). São Paulo: Paulus, 2006.