

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE

Ana Arlinda de Oliveira *
Sônia Maria dos Santos **
Gustavo Cunha de Araújo ***

Resumo: A partir de uma pesquisa teórica, este texto tem o objetivo de abordar a história do ensino da arte, pontuando as principais tendências pedagógicas para este ensino no Brasil. As reflexões construídas foram analisadas qualitativamente à luz das teorias que fundamentam este estudo. Segundo esses estudos, discussões e teorias acerca do ensino da arte, desenvolvidos ao longo da história na educação, pudemos constatar que a Abordagem Triangular ainda é a tendência voltada para o ensino de arte mais utilizada nas escolas brasileiras, corroborando os principais debates e questionamentos sobre o ensino da arte surgidos nos últimos anos na educação.

Palavras-chave: Ensino da arte. Tendências pedagógicas. Abordagem triangular. História.

SOME CONSIDERATIONS ON THE HISTORY OF ART TEACHING

Abstract: Based on a theoretical research, the objective of this study was to investigate the history of art teaching, highlighting its main pedagogical tendencies in Brazil. Constructed reflections were qualitatively analyzed based on the theories that support this study. According to these studies, based on the discussions and theories on art teaching developed along the history of education, it was possible to identify that the Triangular Approach is still the major trend in art teaching mostly used in Brazilian schools, confirming the main debates and queries on art teaching that have emerged in the last few years in education.

Keywords: The Teaching of art. Pedagogical tendencies. Triangular approach. History.

Introdução

Este texto¹ objetiva abordar a história do ensino da arte e as tendências pedagógicas para este ensino na educação brasileira, por meio de reflexões construídas à luz das teorias que fundamentam este estudo, dialogando com autores como Barbosa (1978, 1998, 1988, 1991, 2002); Dal'Maso (2011); Ferraz e Fusari (2010); Iavelberg (2003); Osinski (2001); Rizzi (2002); Zamboni (2012), que tratam de estudos sobre o ensino de arte, tendências pedagógicas, abordagem triangular, história e pesquisa em arte.

A partir desse pressuposto, o texto está organizado em dois blocos de análise, a saber: num primeiro momento, buscamos apresentar o contexto histórico do surgimento do ensino da arte, coincidindo com a própria história do ensino da arte no Brasil, para que possamos compreender como se desenvolveram as tendências pedagógicas para esse ensino na educação brasileira.

Em seguida, são discutidas as principais tendências pedagógicas para o ensino da arte na educação, buscando entender as relações e implicações que

trouxeram para o surgimento da Abordagem Triangular, mas, contudo, sem aprofundar especificamente em cada tendência, o que não é o objetivo principal deste estudo.

Finalmente, expomos algumas considerações sobre as reflexões construídas neste manuscrito, na esteira das teorias que fundamentam as reflexões, contribuindo para a continuidade dos estudos sobre a temática apresentada.

Ao discutir o ensino da arte e apontar as principais tendências pedagógicas para este ensino na educação brasileira, que foram responsáveis pelo surgimento da Abordagem Triangular para o ensino da arte, este trabalho objetiva contribuir para o debate educacional sobre a temática elencada, em que tencionamos produzir e socializar conhecimento resultando o processo interpretativo, reflexivo e construtivo, presentes na pesquisa qualitativa em educação.

A História do Ensino de Arte

O ponto de partida para esta discussão centra-se na história do ensino de arte universal, passando pela história desse ensino no Brasil, pontuando alguns momentos dessa história que entendermos serem relevantes para a compreensão da temática abordada neste estudo.

Historicamente falando, encontramos nas pinturas paleolíticas noções técnicas de desenhos anatômicos, no qual Osinski (2001) nos fala na possibilidade de existir pessoas treinadas, nessa época, por mestres em exercer e aprender arte.

Posteriormente, no Egito antigo, a história nos conta da existência de escolas que eram verdadeiras oficinas de arte, que treinavam jovens artistas de acordo com as convenções estéticas da época, conseguindo manter uma tradição milenar de sua arte ao longo do tempo.

Nessa época, segundo Osinski (2001), já podíamos observar uma produção artística com características e regras acadêmicas, resultando na tentativa de se propor uma educação em arte.

Contudo, é na Grécia e Roma antiga que podemos perceber uma relevância maior na produção de arte, sendo ela pintura, escultura ou arquitetura. Para Osinski (2001), era uma época em que a expressividade do artista não era tida como a mais relevante no seu trabalho.

Durante a Idade Média, período esse caracterizado pelo forte predomínio e

influência da Igreja na Europa e no ocidente, a arte passou a se concentrar em mosteiros², alguns para fins educacionais e que, mais tarde, se transformariam em importantes locais de produção cultural e artística do ocidente.

No entanto, foi no Renascimento que o mundo passou a ser o centro das investigações, questionando não apenas a intelectualidade do homem, mas a sensação de se viver “uma nova época” e, principalmente, a expressão artística, que via no naturalismo o seu principal caráter científico e metodológico para estudar as artes nesse novo momento histórico da humanidade (OSINSKI, 2001).

Com o advento da burguesia e das cidades, a produção artística passou a ser vista com outros olhos por aqueles que começaram a procurar e se interessar, cada vez mais, pela arte. É nesse momento que associações dos artistas³ com os mecenas contribuíram para que novas mudanças para a produção de arte pudessem surgir.

Assim, podemos afirmar que o ensino nos ateliês dos mestres atraiu cada vez mais jovens artistas, não apenas pela possibilidade de estarem próximos de um grande mestre e professor, mas também, pelas suas atuações, de agora em diante, como artistas renascentistas.

Os conteúdos teóricos passaram a permear, pela primeira vez, na história, a sistemática de ensino de arte. A concepção humanista de cultura e a tendência do homem universal, contraposta a especialização, fez com que o artista procurasse complementar sua habilidade manual com conhecimentos de natureza intelectual e cultural. (OSINSKI, 2001, p. 27).

Começou a se gerar um ambiente de aprendizado nesses ateliês, pois era preciso que o jovem artista pudesse aprender e compreender os instrumentos e métodos de trabalho, relacionados a conteúdos humanísticos, como estudos de filosofia e ciências naturais, mas também sobre a matemática, pelo fato de também estudarem a perspectiva, anatomia humana e geometria (OSINSKI, 2001), também presentes nas artes. É importante ressaltarmos que foi nesse contexto científico e histórico que as academias começaram a se consolidarem.

A ideia da arte como conhecimento científico foi reforçada pela contribuição de teóricos como Leon Battista Alberti, que foi o primeiro a considerar a matemática como a base comum da arte e das ciências, justificando esse pensamento com as teorias das proporções e da perspectiva. Já nos tratados de Leonardo Da Vinci,

a relação da arte com os estudos da natureza substituiu a velha orientação medieval tradicionalista de imitação dos mestres, orientando para uma iminente mudança dos processos pedagógicos. O ensino de arte, doravante, teria de contemplar também a instrução teórica, transformando-se, dessa maneira, das oficinas para a escola. (OSINSKI, 2001, p. 30).

A discussão em torno da arte enquanto conhecimento científico começou a partir da renascença. Contudo, em consonância com essa reflexão, estudos mais recentes (ZAMBONI, 2012) tem demonstrado a arte enquanto conhecimento científico concretizado no Brasil apenas no final do século 20, mais precisamente nos anos 80, ao ser conhecida oficialmente como área de conhecimento humano pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

A ênfase desse mesmo autor vai demonstrar que tanto a arte quanto a ciência utilizam métodos racionais e empíricos de investigação, o que vai colocá-la como área do saber, com conteúdo e linguagens específicas, reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), pois,

[...] como qualquer atividade humana, pesquisa enquanto processo não é somente fruto do racional: o que é racional é a consciência do desejo, a vontade e a predisposição para tal, não o processo da pesquisa em si, que intercala o racional e o intuitivo na busca comum de solucionar algo. Esses conceitos servem tanto para a ciência quanto para a arte, pois pesquisa é a vontade e a consciência de se encontrar soluções, para qualquer área do conhecimento humano. (ZAMBONI, 2012, p. 51).

Durante o renascimento o termo academia⁴ passou a ser frequentemente usado para designar diversas associações de pessoas tidas como “sábias” na época, nos campos da literatura, teologia e filosofia. As academias tinham como forte influência o modelo pedagógico classicista que, posteriormente, se identificaram com o neoclassicismo, tendo na França o seu maior apogeu e grande influente para a expressão artística no mundo ocidental.

Após uma transformação social, tecnológica e econômica ocorrida devido a Revolução Industrial, ocorre um distanciamento entre o artesão e o artista, pelo surgimento da produção técnica em série impossibilitar que os artesãos pudessem fazer frente a esse novo sistema de trabalho. Porém, tal processo não ocorreu concomitantemente à reflexão estética dos artistas dessa época (OSINSKI, 2001).

No que diz respeito ao âmbito escolar, segundo Osinski (2001), a arte foi rotulada como desenho técnico, influenciando escolas de países como os Estados

Unidos, nas quais deveriam ensinar crianças e jovens este tipo de desenho, visando, justamente, ao progresso industrial que ocorria a todo vapor nesse momento.

Por outro lado, a expressão artística perdia a sua legitimidade, pois a arte entrava num momento em que sofreu preconceito com relação aos seus conceitos e processos criativos, o que gerou discussões de teóricos e estudiosos sobre o desenho técnico e o processo criativo da criança na escola (OSINSKI, 2001).

No início do século 20, surgiram discussões sobre a criatividade e a imaginação da criança, como um adulto em “miniatura” (OSINSKI, 2001). As suas especificidades foram questionadas, principalmente no que tange a sua capacidade de se expressar artisticamente. No que toca ao ensino de arte, se percebeu a ênfase sobre o ensino acadêmico classicista e o ensino do desenho técnico.

Com tais pressupostos, entendemos ser nesse contexto que uma nova concepção de educação pedagógica para o âmbito escolar começava a surgir, muito devido a trabalhos relevantes nessa área, de teóricos como Jean Piaget (1896-1980), responsável pelo surgimento do construtivismo na educação.

Apesar de defender as atividades práticas como importantes para esse aprendizado, Piaget se opunha aos métodos tidos como “mecânicos” para a construção do conhecimento. Neste caso, o professor teria o importante papel de estimulador (OSINSKI, 2001).

Nessas reflexões, podemos estabelecer uma semelhança⁵ com outro teórico importante para esse novo movimento de reforma educacional, ocorrida nesse contexto histórico, influenciando também o campo do ensino de arte: John Dewey, responsável pelo chamado pragmatismo norte-americano.

Segundo Osinski (2001), Dewey⁶ se opunha ao radicalismo do desenho técnico acadêmico e a livre expressão. O aprendizado infantil não tinha fundamento se a criança aprendesse um desenho baseado em um sistema imitativo, seguindo normas acadêmicas, e em um trabalho que, por mais que fosse baseado em expressão puramente livre, não teria um planejamento pedagógico que pudesse fazer a criança se interessar pelo que estava fazendo. De fato, o que Dewey pretendia era um novo direcionamento do ensino de arte, que pudesse privilegiar essa experiência do indivíduo com o seu meio social.

Ainda nessa perspectiva, enquanto ocorria em âmbito educacional discussões acerca do desenho tradicional acadêmico e a livre expressão, a educação em arte passou a oferecer, nesse momento, maior relevância entre arte e a técnica, fazendo

surgir no início do século 20 a *Bauhaus*, escola de artes que funcionou entre os anos de 1919 e 1933 na Alemanha, referência, na época, para o ensino de desenho artístico e técnico, visando produções estéticas de grande qualidade (OSINSKI, 2001), da qual participaram artistas como Kandinsky e Paul Klee. Entendemos que a *Bauhaus* contribuiu para o campo das artes ao propor novos conceitos pedagógicos para o ensino de arte.

A partir desse pensamento, ao propor um novo conceito estético, a *Bauhaus* se caracterizou com uma metodologia de ensino que fugia das normas acadêmicas, assumindo influências do expressionismo alemão, se estreitando, cada vez mais, com o construtivismo e se aproximando com o industrial (OSINSKI, 2001).

Todavia, a educação em arte assumiu mais força nas décadas de 1930 e 1940, por meio de estudos de teóricos como o filósofo inglês Herbert Read e o filósofo norte-americano Viktor Lowenfeld, que vão investigar a arte como educação estética para toda a vida e como objeto do conhecimento, e o desenvolvimento da capacidade criadora e estética dos indivíduos, respectivamente.

Ambos teóricos fundamentaram parte de seus estudos na psicologia, principalmente ao investigarem e analisarem o desenho da criança. Nesse momento, torna-se mais frequente o estudo e o uso da *Gestalt*⁷ nessas pesquisas, procurando discutir problemas formais nos desenhos infantis.

Segundo Osinski (2001), Herbert Read acreditava que a educação em arte poderia proporcionar um novo direcionamento estético como contributo para uma sociedade em harmonia e equilibrada socialmente. Contudo, seus estudos encontrariam em Viktor Lowenfeld enfoques diferenciados para o ensino de arte.

Mas o que Read tinha em mente não era apenas a 'educação artística como tal' [...] mas todos os modos de auto-expressão, literária e poética [...] formando uma abordagem integral que deveria chamar-se educação estética [...] que consistia na educação dos sentidos em que se baseiam a consciência, o raciocínio e a inteligência do indivíduo humano. (OSINSKI, 2001, p. 92).

Completando, Viktor Lowenfeld se concentrava em entender as fases de desenvolvimento infantil até a juventude, que pudesse explicar o processo criativo do indivíduo, centrado também na capacidade de percepção que esse sujeito pudesse desenvolver (LOWENFELD; BRITAIN, 1977). Dessa forma, a arte na vida das pessoas,

[...] pode desempenhar papel decisivo, ao proporcionar o meio em que envolvemos vários padrões de desenvolvimento. Ela constitui parte predominante em nosso sistema educacional, sobretudo na área da evolução perceptual, ou seja, o desenvolvimento da conscientização das coisas que nos cercam, através dos sentidos; mediante o processo criador, logra-se o desenvolvimento das características de flexibilidade, de pensamento imaginativo, originalidade e fluência mental; e é também através do desenvolvimento emocional que se adquire a capacidade de enfrentar novas situações, de expressar tantos os sentimentos agradáveis como os penosos. Em menor grau, a arte também proporciona [...] o ensejo de evoluir nas áreas intelectual, social e estética. (LOWENFELD, 1977, apud OSINSKI, 2001, p. 96-97).

De acordo com essas reflexões, Osinski (2001) faz uma importante observação: a livre expressão foi bastante praticada nas escolas, gerando dúvidas com relação a sua metodologia de trabalho e que reforçou as discussões, anos depois, sobre a qualidade do ensino de arte oferecido nas escolas.

Nessa discussão, a imagem passa a ser objeto de estudo. Sobre esse assunto, é preciso considerar os movimentos surgidos na esteira dessas teorias voltados para a qualidade de ensino em arte nas escolas desenvolvidas nos Estados Unidos, México e Brasil e que, de certa forma, não foram coadjuvantes para o debate educacional sobre a arte na educação.

No início da década de 1960, surgiu o DBAE⁸, sigla que significa *Disciplined Based Art Education*, que vai ficar conhecida entre nós por “Arte Educação como Disciplina”, que vai trabalhar diversas formas de se pensar arte por meio do conhecimento e, que ao lado do movimento desenvolvido em arte educação no México, conhecido como *Escuelas Al Aire Libre*⁹, foram os movimentos de arte educação mais bem desenvolvidos e sucedidos do continente norte e sul americano (OSINSKI, 2001; BARBOSA, 1978, 1988, 1991) e, que mais tarde, influenciariam a Abordagem Triangular¹⁰, de Ana Mae Barbosa, no Brasil.

É importante compreendermos que o DBAE, além de gerar o conteúdo para a disciplina de 1º e 2º graus nas escolas dos Estados Unidos e orientar pesquisas no ensino superior, foi um movimento de arte e educação criada por uma equipe de pesquisadores renomados dessa área como: Elliot Eisner, Brent Wilson e Marjorie Wilson, entre outros, fomentado pelo *Getty Center for Education in the Art* desse mesmo país (OSINSKI, 2001; BARBOSA, 1978, 1988, 1991).

Podemos afirmar, baseado nos estudos de Barbosa (1988), Osinski (2001) e

Rizzi (2002), que o DBAE teve como importante conquista a simultaneidade de diversas formas de pensar, visto que, além de primar pelo desenvolvimento do fazer artístico, da leitura da arte e sua história, buscava ainda solidificar a consciência de cidadania do povo.

Nesse entendimento, concordamos com a autora Rizzi (2002) ao afirmar que os estudos realizados por estes teóricos foram relevantes para essa tentativa de reformulação do ensino de arte, que até então, estava meio “defasado” pela livre expressão.

Com relação à fundação *Getty Center for Education in the Art*, autores como Elliot Eisner, e os irmãos Brent Wilson e Marjorie Wilson compreenderam que era necessária à inter-relação de quatro pontos fundamentais para o ensino da arte: o fazer artístico, a história da arte, a crítica e a estética (WILSON; WILSON, 1997). Era uma forma de devolver à arte educação a própria arte.

Essas quatro disciplinas devem se relacionar de forma completamente integrada. A produção artística não deve ser apenas uma manipulação mecânica de materiais e apreensão de técnicas, mas estar estreitamente vinculada a uma consciência cultural e histórica, onde a expressão se manifesta com propriedade. A história da arte e da cultura deve ser algo vivo e ágil, onde o importante não é um estudo cronológico, mas uma perspectiva inter-relacionada com as produções artísticas, com os conceitos estéticos das diferentes épocas e com o próprio meio social em que determinada expressão artística se dá. Por estética entende-se tanto a filosofia da arte como o estudo dos fundamentos de sua construção, devendo essa disciplina abranger tanto a visão estética dos diferentes teóricos e das diferentes épocas como o desenvolvimento do próprio senso estético de cada aluno. A crítica, concernente ao julgamento que se faz sobre determinada expressão artística, tem como base as três demais disciplinas (história da arte, estética e produção artística), gerando as discussões em que as opiniões surgem como suporte de conhecimentos adquiridos. A criança é encorajada não só a expressar por intermédio da arte, mas também a compreendê-la, absorver seus conteúdos e criticá-la, tornando-se um participante ativo de seus processos. (OSINSKI, 2001, p. 110).

O termo “apreciação” foi muito utilizado antes do surgimento do DBAE, mas Barbosa (1991) nos fala que é importante entendermos que essa expressão, na verdade, veio para subsidiar a história da arte com estudos acerca de análises e leituras de obras artísticas. Posteriormente, essa ideia de apreciação passou a ser denominada de *Critical Studies*¹¹, que segundo Rizzi (2002), era uma forma de resposta à utilização do termo apreciação.

Foi apenas na década de 1970 que estudos sobre a alfabetização visual se tornaram mais relevantes no ensino de arte, chegando inclusive a serem produzidos livros que abordavam a gramática da imagem como orientação didática para os professores (BARBOSA, 1991).

Seguindo esse raciocínio, à luz do pensamento dessa mesma autora, o fazer artístico é muito importante para o aprendizado da arte, pois é por meio da imagem que vamos processar informações que vão nos auxiliar no nosso discurso verbal e sobre o conhecimento que temos sobre determinado assunto.

Sobre essas reflexões relacionadas ao ensino de arte, podemos afirmar que essas teorias que subsidiaram essa educação nas últimas décadas estão relacionadas ao paradigma da ciência clássica, isto é, a separação e disciplinarização do conhecimento.

Tal divisão não nos possibilitaria “conhecer”, no entanto, esse conhecimento. É diante desse raciocínio que Rizzi (2002) vai apontar os esforços realizados na área do ensino de arte, por artistas, pesquisadores e professores que, além de se oporem a esse paradigma, irão propor novos saberes e reflexões que possam fundamentar o nosso conhecimento de mundo e, conseqüentemente, do nosso conhecer arte.

Dentre esses esforços, destacamos o teórico norte-americano Elliot Eisner, ao propor na década de 1970 importantes análises sobre duas tendências do ensino da arte¹² que pudessem fazer repensar esse ensino: a “contextualista”, a mais disseminada, segundo a qual os professores procuram dar maior relevância a temas psicológicos e sociais, voltados para estudos sobre o processo criativo do aluno e a inserção do mesmo em seu meio social e, a “essencialista”, que vai abordar a arte como essencial para a vida do indivíduo (BARBOSA, 1988; RIZZI, 2002).

No entanto, de acordo com os estudos de Rizzi (2002) e ao tratarmos de assuntos referentes ao ensino de arte, devemos compreender que o conhecimento que temos do mundo se dá por meio de ideias. Essas, quando não apresentam princípios claramente definidos, fazem surgir os paradigmas, que são crenças e ideias referentes a um tipo de cultura na sociedade, independente de sua época ou contexto histórico.

As Tendências Pedagógicas Para o Ensino de Arte no Brasil

No Brasil, o ensino de arte passou por inúmeros contextos do processo educacional nacional, a partir do século 19, muito devido à influência artística da escola francesa. Movimentos artísticos e culturais que foram se desdobrando ao longo dos anos de nossa história estiveram ligados ao surgimento das práticas educativas em arte, no qual destacamos a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro em 1816 e, conseqüentemente, da Missão Francesa, nesse mesmo período, influenciando a arte brasileira acadêmica dessa época (DICIONÁRIO DAS ARTES PLÁSTICAS NO BRASIL, 1969).

Outros momentos dessa história nacional são testemunhados também por acontecimentos como os da Semana de Arte Moderna da década de 1920, o surgimento das universidades nos anos 30 e das bienais de arte, vinte anos depois, como a de São Paulo; as mobilizações culturais populares da década de 1960, a implantação da Educação Artística nas escolas brasileiras por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº. 5.692/71, as tendências pedagógicas no ensino de arte, a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas brasileiras nos anos 90 pela lei nº. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997/98, além dos diversos debates e discussões de pesquisadores da educação e da arte com relação a metodologias usadas por esse tipo de ensino, e que se estende até os dias atuais (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Com forte teor tecnicista, no início do século passado, o ensino da arte preparava o estudante para a sua inserção no mercado de trabalho por meio de um conteúdo que valorizasse a repetição de desenhos geométricos, para que pudesse desenvolver tal aprendizagem em fábricas (FERRAZ; FUSARI, 2010). Nesse sentido, podemos dizer então que eram características de uma Pedagogia Tradicional, com atividades de intensa repetição e memorização e com o conhecimento centrado exclusivamente no professor.

Com relação à escola nova, conhecida também como Pedagogia Nova, surgida nos anos de 1930 no Brasil, o seu principal foco para o ensino de arte era a expressão livre em todas as atividades do aluno, visto como ser criativo, implicando, assim, que o “fazer” estaria diretamente relacionado à aprendizagem do aluno (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Não podemos deixar de mencionar neste trabalho que foi durante essa tendência para o ensino da arte que autores e pesquisadores de renome da

educação em arte publicaram trabalhos relevantes a respeito dessa área, como Viktor Lowenfeld, Herbert Read e John Dewey, citados anteriormente neste texto.

Outra tendência relacionada ao ensino de arte é a tecnicista. Presente no Brasil a partir dos anos de 1970, o seu principal objetivo para o ensino de arte era organizar um sistema técnico de aula, com a utilização de recursos audiovisuais, bastante pontuada na época, devido ao país estar passando por uma fase de “modernização na educação” (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Não menos importante, a tendência conhecida como Pedagogia Libertadora teve como seu grande impulsionador o educador brasileiro Paulo Freire, e a qual teve como principal objetivo procurar dar ênfase nas mudanças sociais e culturais de nosso país, fomentando uma consciência crítica nos brasileiros na educação escolar e artística (FERRAZ; FUSARI, 2010).

No que diz respeito a uma proposta de ensino da arte no Brasil, tem-se na pesquisadora Ana Mae Barbosa (1988, 1998, 1991, 2002) uma proposta inédita sistematizada no final da década de 1980 e colocada em prática no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, no período de 1987 a 1993.

Segundo essa teórica, um currículo que atendesse as reais necessidades de aprendizagem e conhecimento em arte deveria relacionar o fazer arte (criação/produção), a análise ou decodificação (leitura de imagens/apreciação) da obra de arte e contexto ou informação (História da Arte/contextualização),

[...] estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 1991, p. 35).

Sob essas reflexões, entendemos que essa abordagem¹³ visa inter relacionar essas três ações básicas entre si, além de ser enriquecida por outras abordagens de ensino voltadas para a educação em arte já mencionadas neste trabalho, como *As Escuelas Al Libre Mexicana*, o *Critical Studies* inglês e o DBAE norte-americano.

Em arte-educação, a Proposta Triangular, que até pode ser considerada elementar se comparada com os parâmetros educacionais e estéticos sofisticados das nações centrais, tem correspondido a realidade do professor que temos e a necessidade de instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa

educação: a leitura, a alfabetização. (BARBOSA, 1988, p. 35).

Com o ensino de arte sendo obrigatório na educação básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, se propôs uma renovação teórico-metodológica desse ensino, mas pautada, principalmente, nas experiências e contribuições da Abordagem Triangular, da professora e pesquisadora em Arte/Educação Ana Mae Barbosa, consolidando-se como principal tendência voltada para o ensino de arte oferecido nas escolas brasileiras.

Essa nova concepção de ensino de arte ocorrida durante os anos de 1990 fez com que essa área do conhecimento obtivesse seu reconhecimento e importância efetiva enquanto disciplina obrigatória no currículo das escolas brasileiras com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998.

É oportuno dizer neste texto, que no início desse século, o ensino de arte vem se caracterizando como um ensino multi e interculturalista, muito devido aos estudos sobre a diversidade e cultura visual¹⁴ surgidos nos últimos anos (DAL'MASO, 2011), influenciando teórica e metodologicamente a Abordagem Triangular, ou seja, “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela arte-educação Pós-moderna” (BARBOSA, 2002, p. 19). Completando esse pensamento, Ana Mae Barbosa nos diz que,

[...] a educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual. (BARBOSA, 1998, p. 40).

Na esteira dessas reflexões, em que tencionamos apontar algumas questões que delinearão a história do ensino da arte e que se fazem significativas para o debate sobre essa questão, podemos afirmar, então, que o ensino da arte foi se fundamentando, ao longo de sua história, em dois principais momentos: um primeiro, que seria prático e não teórico – artes é fazer, ou seja, dava-se maior ênfase na produção artística (fazer) e menos nas teorias; e um segundo momento, em que a arte se torna conhecimento, deixando de ser apenas “fazer”, isto é, passa-se a conceber a arte não apenas como produção/criação essencialmente humana, mas também, como conhecimento, construção social, histórica e cultural.

Considerações finais

Este texto objetivou salientar pontos importantes no contexto histórico do surgimento do ensino de arte, destacando as tendências pedagógicas para este ensino na educação brasileira, enfatizando a abordagem triangular, sem, contudo, aprofundar detalhadamente em cada tendência, o que de fato, não foi o objetivo deste texto.

Durante o processo de pesquisa, pudemos constatar que esses estudos, discussões e teorias acerca do ensino da arte, desenvolvidos ao longo da história, e que serviram para delinear a Abordagem Triangular, que entendemos ainda ser a tendência mais utilizada nas escolas brasileiras, corroboraram os principais debates na educação sobre o ensino da arte surgidos nos últimos anos, o que de fato, colocou à disciplina de Artes num lugar melhor “ao sol”, devido ao fato de ser ainda considerada como mera atividade escolar em algumas escolas (IAVELBERG, 2003) frente às demais disciplinas do currículo escolar, sem, contudo, generalizá-la, o que não é a intenção deste estudo.

As tendências pedagógicas para o ensino de arte no Brasil ressaltadas brevemente neste texto, desde a Tradicional da década de 1930, passando pela Escola Nova, pela tendência Tecnicista e pela Libertadora, foram diretamente influenciadas por pesquisas sobre a educação e arte ocorridos nos Estados Unidos, Inglaterra e México, que resultaram no surgimento da Abordagem Triangular para o ensino de arte no Brasil no final dos anos 80, modificando as práticas e concepções metodológicas para este ensino nas escolas brasileiras.

Devemos refletir que é importante e necessário a disciplina de Artes ter o mesmo reconhecimento e relevância das demais disciplinas da educação escolar, devido a contribuição que a mesma pode trazer para a formação artística, estética e cultural do indivíduo, fomentando cidadãos críticos perante a realidade em que estão inseridos e para a construção do conhecimento em arte.

Concluindo este trabalho, mas não o debate educacional por ele provocado, as reflexões construídas neste texto podem se confrontar com dados de outras pesquisas, por isso, visamos contribuir para uma profícua discussão sobre a temática abordada, visando produzir conhecimento para a pesquisa em educação e arte.

Notas

* Ana Arlinda de Oliveira é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, com pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Atualmente é professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, pesquisadora da Linha de Pesquisa em Culturas Escolares e Linguagens e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento – GPELL. E-mail: aarlinda@ufmt.br

** Sônia Maria dos Santos é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP (2001), com pós-doutorado na UFMG (2012). Atualmente é docente permanente do curso de Mestrado e Doutorado da FAGED/UFU. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização de crianças e EJA, pesquisa e estuda principalmente os seguintes temas: História e Memória da Alfabetização, EJA, Grupos Escolares, Formação de Alfabetizadoras Brasileiras. Coordena a Rede/UFU de formação de professores na região do Triângulo Mineiro. E-mail: soniam@ufu.br

*** Gustavo Cunha de Araújo é mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, especialista em Docência na Educação Básica pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU e graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento da UFMT e do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização: Lugares de Formação, Cartilhas e Modos de Fazer, da UFU. E-mail: gustavocaraujo@yahoo.com.br

¹ Este texto é parte de uma monografia de conclusão de curso de graduação em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Uberlândia. Para melhor conhecimento, ver: ARAÚJO, G. C. Criação e técnica: as histórias em quadrinhos como recurso metodológico para o ensino de arte. *Revista Eventos Pedagógicos*. v. 2, n. 1, p. 1-96, 2011. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/144>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

² A arte era desenvolvida nos mosteiros pelos próprios religiosos da Igreja, ressaltando o poder e a supremacia dessa instituição nessa época.

³ Era, na verdade, pequenos artesãos, até se associarem aos mecenas (OSINSKI, 2001).

⁴ Segundo Osinski (2001), podemos apontar a “academia platônica”, fundada no século 15 por Lorenzo Di Medici, como a precursora do surgimento das academias de artes na modernidade, nas quais focavam na formação educacional artística de novos artistas.

⁵ Esta semelhança estaria no fato de ambos teóricos afirmarem a experiência social como fator principal para a aprendizagem da criança.

⁶ Para Dewey, a arte tinha como finalidade educativa a experiência estética, social e cultural (OSINSKI, 2001).

⁷ Para melhor conhecer este termo, ver: ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Edusp, 1980.

⁸ O DBAE abordou alguns pontos relacionados ao ensino de arte, como a crítica de arte, a produção de arte, estética e história da arte. Teóricos como Eisner e os irmãos Wilson propunham que esses pontos, de cunhos acadêmicos, fossem inclusos no currículo escolar, no qual segundo Rizzi (2002), serviram para estabelecerem um paradigma diferente da livre expressão, bastante atuante na década de 1940 e 1950 e, considerada por esses teóricos, como um ensino de arte ultrapassado, ensinado nas escolas.

⁹ Segundo Osinski (2001) e Barbosa (1988), esse movimento mexicano voltado para o ensino de arte local visava recuperar a consciência cultural, social e política desse país, além de inter-relacionar arte como expressão e cultura.

¹⁰ Segundo Dal’Maso (2011), durante seu surgimento no final dos anos 80, essa abordagem foi denominada de “Metodologia Triangular”. Posteriormente, no final década de 90, passou

a ser denominada de “Proposta Triangular”. Atualmente, é bastante utilizado o termo “Abordagem Triangular”.

¹¹ Segundo Dal’Maso (2011), esse movimento surgiu nos anos 70, na Inglaterra, que tinha o objetivo de propor a integração do museu com a escola e apreciação de obras artísticas.

¹² Podemos apontar certas disparidades entre estas tendências, como a “contextualista”, que tem como objetivo da arte a educação em si e, a “essencialista”, que vai nos dizer sobre a natureza humana como base para a função da arte (BARBOSA, 1988).

¹³ Cabe destacarmos que essa abordagem, na verdade, é originada por meio de uma dupla triangulação: os componentes de ensino e aprendizagem como o fazer artístico, a leitura da obra e a contextualização, e das influências recebidas pela *Escuelas Al Aire Libre*, *Critical Studies* e o próprio DBAE (BARBOSA, 1988).

¹⁴ Contudo, é importante ressaltar que a discussão proposta neste estudo entende a Abordagem Triangular ser a principal tendência pedagógica para o ensino da arte nas escolas brasileiras. Portanto, não é nosso objetivo elencar neste momento outras tendências como, por exemplo, as que se referem à cultura visual e as cognitivas (BARBOSA, 1998, 2002; DAL’MASO, 2011), pois necessitaria de outro momento oportuno para ser discutido.

Referências

ARAÚJO, G. C.; NARDIN, H. O.; TINOCO, E. F. Criação e técnica: as histórias em quadrinhos como recurso metodológico para o ensino de arte. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 1-96, 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revistas_eletronicas/index.php/eventos/article/view/144>. Acesso em: 05 mar. 2013.

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira Edusp, 1980.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: 1978.

_____. **Arte-educação**: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1988.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Tópicos/Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte - 1º a 4º série / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte - 5º a 8º série / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAL'MASO, E. M. **Ensino da arte sob a ótica de professoras e alunos do ensino médio**. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

DICIONÁRIO DAS ARTES PLÁSTICAS NO BRASIL. Roberto Pontual. Civilização Brasileira, 1969.

EISNER, E. Estrutura mágica no ensino de arte. In: **Arte-educação: leitura no subsolo**. BARBOSA, A. M. (org.). São Paulo: Cortez Editora, p. 77-92, 1997.

FERRAZ, M. H. C T.; FUSARI, M.. F. R. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAMPERT, J. **Arte contemporânea, cultura visual e formação docente**. 170f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes - ECA: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LELIS, S. C. C. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar**. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

LOWENFELD, V.; BRITAIN W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZI, M. C. S. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-70.

WILSON, B.; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 57-75.

ZAMBONI, S. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Recebido em: fevereiro de 2013.

Aprovado em: abril de 2013.