

# **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.<sup>1</sup>**

**Ana Mae Barbosa**

O modernismo no Ensino da Arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey. Suas idéias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo nos chegaram filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira seu aluno no Teachers College da Columbia University. Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do Movimento Escola Nova na década de 30. De Dewey a Escola Nova tomou principalmente a idéia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a idéia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools. A experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final.

A consolidação da interpretação equivocada veio da Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, largamente difundida no Brasil. No livro de José Scaramelli, Escola nova brasileira: esboço de um sistema, onde ele dá os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão e muitos exemplos práticos de aulas, a função da arte está explicitamente ligada a "experiência consumatória" de Dewey.

De acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo.

A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto.

A idéia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta. Esta linha de trabalho foi também muito explorada na Escola Regional de Merity (RJ), um dos modelos da 'escola nova'.

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na escola do 1º grau no Brasil, e está baseada na idéia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados.

## **Arte para crianças e adolescentes como atividade extracurricular**

É no início da década de 1930 que temos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte dirigida por Theodoro Braga, onde crianças de 8 a 14 anos podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras.

Uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo só se iniciaria nas aulas para crianças que Anita Malfatti (1860 – 1964) em 1930 mantinha em seu atelier e com o curso para crianças, criado na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de Cultura de São Paulo quando Mário de Andrade era seu diretor (1936-38).

A contribuição de Mário de Andrade foi muito importante para que se começasse a encarar a produção pictórica da criança com critérios mais científicos e à luz da filosofia da arte.

O estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva era o ponto de partida de seu curso de filosofia e de história da arte na Universidade do Distrito Federal.

Por outro lado dirigiu uma pesquisa preliminar sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica livre de crianças de 4 a 16 anos de classe operária e de classe média, alunos dos parques infantis e da Biblioteca Infantil de São Paulo.

Seus artigos de jornal muito contribuíram para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista. As atividades das escolas ao ar livre do México parecem ter influenciado grandemente sua interpretação do desenho infantil e sua ação cultural.

---

<sup>1</sup> Texto publicado em: Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br/>

De 1937 a 1945 o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, entravou o desenvolvimento da arte-educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa.

É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional.

### **Arte para liberação emocional**

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer atelieres para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto.

Trata-se de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial.

Destes atelieres, os dirigidos por Guido Viaro (Curitiba) e por Lula Cardoso Aires (Recife), são exemplos significativos. O primeiro existe até hoje, mantido pela Prefeitura e até os inícios de 90, última vez que o visitei, fazia um ótimo trabalho. A escola de Lula Cardoso Ayres, criada em 1947, teve curta existência e sua proposta básica era dar lápis, papel e tinta à criança e deixar que ela se expressasse livremente. Seguindo o mesmo princípio, outro pernambucano, Augusto Rodrigues, criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro. Aliás Lula Cardoso Ayres em entrevista me disse que Augusto Rodrigues, antes de criar a Escolinha de Arte do Brasil havia visitado sua Escolinha e se encantado, mas nunca mencionou sua existência previa.

A iniciativa de Augusto Rodrigues a qual estiveram ligados Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira que retornara da Amazônia onde se refugiara e chegara a conseguir ser um próspero empresário. Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver 32 Escolinhas no país. Usando principalmente argumentos psicológicos as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc.

Naquele momento parecia um discurso de convencimento no vazio, uma vez que os programas editados pelas secretarias de educação e Ministério de Educação, deveriam ser seguidos pelas escolas e tolhiam a autonomia do professor.

Houve, na época, uma grande preocupação com a renovação destes programas. Lúcio Costa (autor do plano urbanístico de Brasília) foi chamado para elaborar o programa de desenho da escola secundária (1948). Seu programa revela uma certa influência da Bauhaus, principalmente na preocupação de articular o desenvolvimento da criação e da técnica e desarticular a identificação de arte e natureza, direcionando a experiência para o artefato.

Este programa nunca foi oficializado pelo Ministério de Educação e só começou a influenciar o ensino da arte a partir de 1958.

Neste ano, uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais.

As experiências escolares surgidas nesta época visavam, sobretudo, investigar alternativas experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação.

A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral.

Merecem registro as experiências em arte-educação das seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), Sesi (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife), etc

Estas escolas continuaram a aplicar alguns métodos renovadores de ensino introduzidos na década de 1930, como o método naturalista de observação e o método de arte como expressão de aula, agora sob a designação de arte integrada no currículo, isto é, relacionada com outros projetos que incluíam várias disciplinas.

Algumas experiências foram feitas, aproveitando idéias lançadas por Lúcio Costa em seu programa de desenho para a escola secundária de 1948. Entretanto, a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregada uma sequência de técnicas estabelecidas pelo professor.

Para determinar esta sequência, os professores se referiam à necessidade de se respeitar as etapas de evolução gráfica das crianças. O livro de Victor Lowenfeld, traduzido em espanhol, *Desarrollo de la capacidad creadora*, que estabelece estas etapas, tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte-educadores de vanguarda. Herbert Read era também frequentemente citado, mas pela análise dos programas vemos que foi raramente utilizado como embasamento teórico.

Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizava no Rio, foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação. Três mulheres fizeram das Escolinhas a grande escola modernista do ensino da Arte no Brasil: Margaret Spencer, que criou a primeira Escolinha com o artista plástico Augusto Rodrigues, era uma americana que conhecia as Progressive Schools e o movimento de Arte Educação, já bem desenvolvido nos Estados Unidos, segundo depoimento de Lúcia Valentim. A segunda destas mulheres que fizeram a Escolinha foi a própria Lúcia Valentim, que assumiu a direção da Escolinha de Arte do Brasil durante uma prolongada viagem de Augusto Rodrigues ao exterior. Influenciada por Guignard de quem foi aluna, imprimiu uma orientação mais sistematizada à Escolinha e se desentendeu com Augusto quando este retornou ao comando. Entrou em cena, então, Noêmia Varela. Depois da morte do pai, Augusto Rodrigues conseguiu convencê-la a deixar o Recife, uma cadeira na Universidade Federal de Pernambuco, a própria Escolinha de Arte do Recife e rumar para o Rio de Janeiro. Ela passou a ser a orientadora teórica e prática da Escolinha com total responsabilidade pela programação na qual se incluía o já citado Curso Intensivo em Arte Educação que formou toda uma geração de Arte Educadores no Brasil e muitos na América Latina Espanhola.

A visibilidade de Augusto Rodrigues foi muito maior que a destas três mulheres assim como foi maior do que a de sua própria ex-mulher Suzana Rodrigues que criou o Clube Infantil de Arte do Museu de Arte de São Paulo no mesmo ano (1948) mas meses antes de Augusto ter criado a Escolinha de Arte do Brasil. Quanto a Margaret Spencer nada mais se soube, ela foi apagada da história da arte educação no Brasil. Augusto foi um excelente relações públicas de sua Escolinha, comandada na prática e orientada teoricamente por essas três mulheres, das quais Noêmia Varela foi a que mais tempo permaneceu, administrando teoria e prática na Escolinha de Arte do Brasil por mais de vinte anos. Hoje, graças às reconsiderações feministas, ela tem seu merecido lugar na História do Ensino da Arte.

Augusto Rodrigues, era uma personalidade carismática, seduzindo pela eloquência e pela iconoclastia. Frequentemente usava sua expulsão da Escola como exemplo da ineficácia do sistema escolar pois fora bem sucedido na sociedade apesar da Escola, fazendo as jovens professoras, desiludidas do sistema, delirarem. Por outro lado, suas boas relações com a burguesia ou classe alta protegeram a Escolinha de suspeitas durante a Ditadura Militar no Brasil (1964–1982).

Alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, foram publicados nas décadas de 60 e inícios de 70. Eram entretanto redutores, todos eles traziam como núcleo central a descrição de técnicas e me parece que a origem desta sistematização de técnicas foram apostilas distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil nos anos 50. As técnicas mais utilizadas eram lápis de cera e anilina, lápis cera e varsol, desenho de olhos fechados, impressão, pintura de dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado etc.

A Lei de Diretrizes e Bases (1961), eliminando a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas a idéia de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou.

Outra Ditadura: O golpe militar de 1964

A Ditadura de 64 perseguiu professores e as Escolas Experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos. Até escolas de Educação Infantil foram

fechadas. A partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.

No nível Universitário foi destruída a experiência renovadora da Universidade de Brasília, onde se realizou em 1965 o primeiro Encontro de Arte/Educação em uma universidade no Brasil, entretanto por volta de 1969 a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram entretanto raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte.

Na escola secundária pública comum, continuou imbatível o desenho geométrico com conteúdo quase idêntico ao do Código Eptácio Pessoa em 1901.

Nos fins da década de 1960 e início de 1970 (1968 a 1972), em escolas especializadas em ensino de arte, começaram a ter lugar algumas experiências no sentido de relacionar os projetos de arte de classes de crianças e adolescentes com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, ou com uma teoria fenomenológica da percepção ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstração e talvez mesmo com a análise dos elementos do desenho (Escolinha de Arte de São Paulo).

Também um certo contextualismo social começou a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire.

A Escola de Arte Brasil (São Paulo), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), a Escolinha de Arte de São Paulo, o Centro Educação e Arte (São Paulo), o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro), a escola de Hebe Carvalho, as classes para crianças da FAAP, dirigidas por Fernanda Milani – foram algumas escolas especializadas que tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas a partir de 1971, quando a educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus.

A Reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau.

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada secretaria estadual de educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do Estado.

Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresenta um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introjetado na ação.

As secretarias de Estado (educação e/ou cultura) que desenvolveram um trabalho mais efetivo de reciclagem e atendimento de professores de educação artística, foram as do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Não é, portanto, por acaso que tenham sido possíveis, na década de 1970, experiências como a da Escola de Artes Visuais e do Centro Educacional de Niterói, no Rio de Janeiro, e em Minas Gerais a do CEAT (Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) e a Escola Guignard.

Em 1977, o MEC, diante do estado de indigência do ensino da arte, criou o PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação. Dirigido por Lúcia Valentim, seu objetivo era integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades. Nos inícios de 1979, 17 unidades da Federação tinham iniciado a execução de projetos ligados ao PRODIARTE. Em muitos casos dominou o populismo. Os programas de maior consistência foram os levados a efeito entre 1978 nos Estados da Paraíba (convênio com a Universidade Federal da Paraíba e Secretaria de Educação), Rio Grande do Sul (convênio com DAC-SEC) e Rio de Janeiro (convênio com Escolinha de Arte do Brasil e SEC-RJ).

Os objetivos de todos os programas do PRODIARTE podem ser resumidos no enunciado do projeto de Pernambuco, o melhor definido teoricamente:

Objetivo Geral:

- Concorrer para a expansão e a melhoria da educação artística na escola de 1º grau.

Objetivos específicos:

- Enriquecer a experiência criadora de professores e alunos.
- Promover o encontro entre o artesão e o aluno.
- Valorizar o artesão e a produção artística junto à comunidade.

Estas propostas tinham sido explicitadas no 1º Encontro de Especialistas de Arte e Educação em Brasília pelo MEC e organizado por Terezinha Rosa Cruz. Outros encontros de arte-educação se sucederam, girando sempre em torno dos mesmos assuntos já debatidos naquele de 1973, com a vantagem de alargar o número de debatedores.

Um exemplo de sucesso quantitativo, onde se estendeu a um maior número de professores/as perplexidades antes discutidas por um pequeno grupo, foi o 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação que reuniu cerca de 4 mil professores no Rio de Janeiro (76/77). Neste encontro, ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte. As poucas pesquisas existentes eram de caráter histórico financiadas pela Fundação Ford e FAPESP, ou se resumiam a mero recolhimento de depoimentos (IDART – São Paulo). A FUNARTE e o INEP chegaram a colaborar com uma percentagem mínima de verba para registro, documentação ou descrição sistematizada de algumas experiências intuitivas em arte-educação.

Apesar do grande número de professores, este Encontro evitou a reflexão política pois tinha como organizadora a mulher de um político extremamente comprometido com a Ditadura.

Só em 1980 um outro Encontro enfrentaria as questões políticas da Arte/Educação. Trata-se da Semana de Arte e Ensino, que reuniu no campus da universidade de São Paulo mais de 3.000 professores e resultou na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo.

Estava São Paulo sob o domínio de um político de direita, Paulo Maluf, que por tocar piano manipulava os Arte/Educadores sugerindo que passassem o ano treinando seus alunos a cantar algumas músicas para serem apresentadas em um coral de 10.000 crianças, por ele acompanhadas ao piano, no Natal num estádio de Futebol. Como prêmio os professores que preparassem suas crianças teriam 5 pontos de acesso a carreira docente, quando um mestrado valia 10 pontos.

Os arte/educadores se revoltaram mas a única associação de classe existente na época era a Sobrearte (1970) considerada filial da International Society of Education Through Art (1951) não ajudou os professores paulistas pois além de circunscrever sua ação principalmente ao Rio de Janeiro era manipulada pela mulher de um político da ditadura a qual já me referi.

A única solução foi criar a Associação de Arte Educadores de São Paulo que aliada à Associação de Corais foi vitoriosa na sua primeira luta conseguindo anular a promessa de maior salário para os professores que participassem do Coral do Maluf no Estádio do Pacaembu. A festa aconteceu mais ninguém saiu ganhando, dada a campanha crítica.

Este Congresso fortificou politicamente os Arte/Educadores e já em 82/83 foi criada na Pós Graduação em Artes a linha de pesquisa em Arte Educação na Universidade de São Paulo constando de Doutorado, Mestrado e Especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Em breve duas brilhantes ex-alunas, Maria Heloisa Toledo Ferraz e Regina Machado integraram a equipe, tendo, a última, assumido também o Curso de Especialização. Outra linha de pesquisa em Arte/Educação só veio a ser criada nos anos 90 liderada por Analice Dutra Pillar, na Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (na Univ. Federal de Minas Gerais através de Lúcia Pimentel e na Universidade de Santa Maria também se iniciaram em 2000, linhas de pesquisa em Arte/Educação na PG.). Para atender aos egressos das 132 licenciaturas em Artes Plásticas e/ou Educação Artística o número de vagas nas Pós-Graduações é insuficiente, criando-se um funil na formação dos arte/educadores, mas o desenvolvimento do Ensino da Arte no Brasil muito deve à pesquisa gerada nas pós-graduações. Outros fatores que influem positivamente na qualidade são a ação política desencadeada por vários Congressos e Festivais, dentre eles o Primeiro FLAAC, organizado por Laís Aderne, assim como a atuação de Associações Regionais e Estaduais reunidas na Federação de Arte Educadores do Brasil.

Para dar um exemplo da intensidade da produção em Arte/Educação no Brasil, direi que 80 pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados no Brasil entre 1981 e 1993 e nos últimos 8 anos este número deve ter triplicado. Os assuntos são os mais variados e vão desde a preocupação com o desenho da criança ate experiências com as novas tecnologias.

Muitas destas pesquisas analisam problemas interrelacionados com a Abordagem Triangular. A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.

Na Inglaterra essa pós-modernidade foi manifesta no Critical Studies, nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE. O Disciplined Based Art Education (DBAE) é baseado nas DISCIPLINAS: Estética-História-Crítica e numa ação, o Fazer Artístico.

O DBAE foi o mais pervasivo dos sistemas contemporâneos de Arte/Educação e vem influenciando toda a Ásia.

No Brasil a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e re-sistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar.

Portanto, a Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes no máximo paralelas do PÓS-MODERNISMO na Arte-Educação.

O Critical Studies é a manifestação pós-moderna inglesa no Ensino da Arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente.

Há correspondências entre elas, sim, mas, estas correspondências, são reflexos dos conceitos pós-modernos de Arte e de Educação. A Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, São Paulo, e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortela.

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como: Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização, foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª a 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª séries). Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser "apreciada" e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido.

A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a Arte/Educação hoje no Brasil.

Mas, apesar da equivocada política educacional do governo temos experiências de alta qualidade tanto na Escola Pública como na Escola Privada e principalmente nas organizações não governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de Diretores, de Professores e mesmo de artistas.

As Associações de Arte Educadores continuam atuando, mas perderam muito de sua força.

Um novo veículo de intercomunicação dos professores tem sido a Internet. Por iniciativa de Anna Maria Schultz e Jurema Sampaio um e-grupo, Arte Educar, foi criado na Internet e tem aglutinado os arte/educadores, apresentado trabalhos em congressos e finalmente criou uma revista. Além de boletins de Associações só circularam no Brasil duas revistas nacionais de Arte/Educação. A primeira, Arte&Educação, editada pela Escolinha de Arte do Brasil circulou nas décadas de 60 e 70 e a última revista, Ar'te, produzida por professores da Escola de Comunicações e Artes da USP, circulou nos inícios da década de 80.

1. José Scaramelli, Escola nova brasileira: esboço de um sistema. São Paulo, Livraria Zenith, 1931.

## BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e prática da educação artística. São Paulo:Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. Arte educação no Brasil. São Paulo:Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação: conflitos/acertos. São Paulo:Editora Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. História da Arte-Educação. (org.) São Paulo:Editora Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_ e MARGARIDO SALES, Heloisa (org.) O Ensino da Arte e sua História. São Paulo:MAC-USP, 1990.

\_\_\_\_\_. O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (ed.). São Paulo:Círculo do Livro, 1990.

\_\_\_\_\_. A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo:Editora Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_, FERRARA, Lucrécia D'Alessio e VERNASCHI, Elvira (org.) O Ensino das Artes nas Universidades. São Paulo:EDUSP, 1993.

\_\_\_\_\_. De Olho no MAC (org.) São Paulo:MAC-USP, 1992.

- \_\_\_\_\_. (org.) Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo:Editora Cortez,1997.
- \_\_\_\_\_. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte:Ed. Com/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. A compreensão e o prazer da Arte. São Paulo:SESC:Vila Mariana,1998.
- \_\_\_\_\_. A compreensão e o prazer da Arte: além da tecnologia. São Paulo: SESC Vila Mariana,1999.
- \_\_\_\_\_. John Dewey e o ensino da Arte. São Paulo:Editora Cortez., 2001.
- \_\_\_\_\_. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo:Ed Cortez, 2002.
- ESPINHEIRA, Ariosto. Arte Popular e educação. São Paulo. São Paulo:Cia. Ed. Nacional, 1938.
- KUYUMJIAN, Dinorath Valle. Arte infantil na escola primária. São Paulo, Ed. Clássico Científica, 1965.
- MARIA, Alda Junqueira. Educação, arte e criatividade. São Paulo:Pioneira, 1976.
- SOUZA, Alcídio Mafra de. Artes plásticas na escola. Rio de Janeiro:Bloch, 1968.
- FERRAZ, M. Heloisa e FUSARI, M.F. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo:Cortez,1993.
- FRANGE, Lucimar Bello. Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica. São Paulo:Anna Blume/Uberlândia:EDUFU, 1995.
- MACHADO, Regina. A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo. São Paulo:Companhia das Letrinhas, 1998.
- PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre:Mediação, 1999.
- \_\_\_\_\_. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre:Artes Médicas,1996.
- \_\_\_\_\_. e VIEIRA, Denyse. O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte. Porto Alegre:Fundação Iochpe, 1992.
- PIMENTEL, L.; SANTOS, A.C. Estudando as cores: Introdução ao estudo da Teoria da Cor. Software Didático. Belo Horizonte:COLTEC/UFGM, 1996. Livro e disquete.
- \_\_\_\_\_. (org.) Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.
- \_\_\_\_\_. Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.