

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
WALDILENA SILVA CAMPOS ARAÚJO**

**ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA:  
OS IMPASSES METODOLÓGICOS  
E A REALIDADE DO ENSINO  
(1990-2003)**

**UBERLÂNDIA**

**2008**

**WALDILENA SILVA CAMPOS ARAÚJO**

**ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA:  
OS IMPASSES METODOLÓGICOS  
E A REALIDADE DO ENSINO  
(1990-2003)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial de avaliação à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido.

**UBERLÂNDIA**

**2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

A663e Araújo, Waldilena Silva Campos.  
Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003) / Waldilena Silva Campos Araújo. - 2008.

132 f. : il.

Orientador: Humberto Aparecido de Oliveira Guido.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Arte na educação - Uberlândia (MG), 1990-2003 - Teses.
2. Educação artística (Ensino fundamental) - Uberlândia - Teses.
3. Educação - Teses. I. Guido, Humberto, 1963- II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- III. Título.

CDU: 372.87(815.12\*UDI)

---

**WALDILENA SILVA CAMPOS ARAÚJO**

**ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA:  
OS IMPASSES METODOLÓGICOS  
E A REALIDADE DO ENSINO  
(1990-2003)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial de avaliação à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido.

Área de Concentração: História e Historiografia da Educação

Uberlândia, 22 de agosto de 2008

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Humberto de Oliveira Guido - UFU

---

Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista - FUCAMP

---

Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende - UFU

*À Ana Laura e Maria Júlia.*

## AGRADECIMENTOS

De início agradeço às fontes as quais recorri (e sempre recorro) nos momentos em que me encontrava mais vulnerável, mais suscetível a sucumbir; e não foram poucos esses momentos. Pelas energias e forças revigoradas agradeço a Deus o criador pela oportunidade de viver, aprender e ensinar. À Maria de Nazaré, a quem aprendi ver como Mãe maior, mãe dos desvalidos, incompreendidos e também dos compreendidos. Ao Dr. Bezerra de Menezes “Paizinho” querido e aos amigos espirituais;

Ao orientador Professor Humberto Guido pelas orientações, consertos e acertos.

Aos professores e colegas do mestrado, a Gianni, James e bibliotecários.

Ao professor Carlos Henrique pela estima e estímulo.

À professora Lucimar Bello por nos desafiar a escrever, rever nossas práticas e conceitos de ensino de Arte.

Aos familiares

Em especial à minha mãe, esposo e filhas. À minha mãe - minha primeira professora - agradeço pelo exemplo de luta e superação, por nos ensinar o valor dos estudos, mesmo sem ter a oportunidade de estudar, mas que se realiza pelas conquistas dos filhos; agradeço pela ajuda no cuidado e educação das minhas filhas.

Ao esposo e filhas agradeço pelo apoio moral, afetivo e esforço em compreender a constante falta de tempo; e acatarem a minha arbitrária presença-ausência.

Às amigas e amigos

Alaurinda pela decisiva contribuição na definição e elaboração do projeto para o mestrado e barulhenta torcida, partilha de desafios, expectativas e alegrias.

Gislene Amaral pelo contágio do desejo, prazer em estudar e leitura crítica do cotidiano escolar.

Lea Zumpano pela amizade, companheirismo e ombro amigo.

À Teca (Tereza Cristina) pela amizade, pelos bons fluidos e bom humor.

Aos amigos da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, do grupo de Arte “cemepiano” e aos alunos que desde 1994 tem provocado inquietações profissionais, intelectuais e filosóficas.

*O currículo é lugar, espaço, território.*

*[...] é relação de poder.*

*[...] é trajetória, viagem, percurso.*

*[...] é texto, discurso, documento.*

*Tomaz Tadeu da Silva.*

## RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo referente ao ensino de Arte na Rede Municipal de Educação no período compreendido entre os anos de 1990 a 2003. Trata-se de uma análise documental ancorada na arqueologia foucaultiana; os documentos analisados foram as duas Propostas Curriculares (de 1998 e 2003). O ano de 1990 foi o marco inicial da sistematização do ensino de Arte na RME, incluindo desde a educação infantil a 8ª série, sendo então, o período de 1990 a 2003 caracterizado por debate constante, definição de conteúdos e metodologia para o ensino de Arte. Ao considerar que as Propostas Curriculares Municipais se configuram como um dos *pontos* constituídos na tessitura da política educacional local, e ainda mais, um desdobrar de outros *pontos* da política nacional, o estudo se compõe de um percurso histórico, buscando assim destacar a sistematização do ensino de Arte em âmbito nacional, entrelaçando o fenômeno educacional e as demais instâncias, cultural, política, econômica, da sociedade brasileira. Em especial, buscou evidenciar os acontecimentos e as condições para emergência das diferentes regras formativas dos diferentes ensino de Arte, diferenças essas manifestas não apenas pelas várias nomenclaturas: Educação Artística, Arte-Educação, Artes Visuais entre outros. Com a análise das Propostas Curriculares, que são documentos oficiais, mas resultante de esforços e empreendimentos coletivo da equipe de professores de Arte para definir conteúdos e fundamentos teóricos metodológicos, intentou responder a seguinte indagação: as rupturas e descontinuidades imprimidas nos documentos e as relações estabelecidas nessas produções expressam ou não ações claras e definidas intencionalmente na perspectiva da emancipação, autonomia e desa-sujeitamento, lograram ou não mudanças e rupturas reais?

Palavras-chave: Arte; ensino; arqueologia; currículo; política; educação.



## ABSTRACT

This work presents a study regarding the teaching of Art in Municipal Schools from 1990 to 2003. It is a documental analysis based on Foucault's archaeology; the documents analyzed were two Curriculum Proposals (1998 and 2003). 1990 was the initial mark of the systematization of the teaching of Art in RME, including children's education and elementary level, being the period from 1990 to 2003 characterized by constant debate, definition of contents and methodology for teaching Art. When considering that the Municipal Curriculum Proposals document is configured as one of the *points* of the local educational policy, and also, an unfolding of other *points* of the national policy, the study is composed of a historical course, looking for detaching the systematization of the teaching of Art in a national scope, entailing the educational phenomenon and other instances, i.e. cultural, politics, and economical, of the Brazilian society. Especially, it looked for evidencing the events and the conditions for the emergency of different formative rules of the different ways of teaching Art, which are manifested by several nomenclatures: Artistic education, Art-education, Visual Arts, among others. With the analysis of the Curriculum Proposals, that is a result of collective efforts of the teachers of the Art's team in order to define contents and methodological theoretical foundations, we attempted to answer the following questions: Do the ruptures and discontinuities in the documents and the relationships established in those productions express clear and intentionally defined actions in the perspective of emancipation, autonomy and non-subjection? Did they achieve changes and real ruptures?

Key words: Art; teaching; arqueology; curriculum; policy; education.

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

ABE — Associação Brasileira de Educação

CEMEPE — Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais

CDP/SME — Coordenação didático-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação

LDBN/1961 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961

LDBN/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

PMU — Prefeitura Municipal de Uberlândia

RME — Rede Municipal de Ensino

RME/UDI — Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

SME — Secretaria Municipal de Educação

UFU — Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>CAPÍTULO I - ENSINO DE ARTE E A ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA</b>	17
1.1. O ensino de Arte e a legislação escolar	18
1.2. A arqueologia e a fundamentação do problema da pesquisa	22
<b>CAPÍTULO II - O SIGNIFICADO DA ARTE E ENSINO DE ARTE NO BRASIL</b>	45
2.1. A Missão Artística Francesa e o Ensino de Belas-Artes	47
2.2. Entre o Desenho e as Belas-Artes	55
<b>CAPÍTULO III - AS PROPOSTAS CURRICULARES DA SME: 1998 E 2003</b>	78
3.1. A Proposta Curricular de Educação Artística de 1998	80
3.2. Metodologia Triangular: história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico	83
3.3. Pontos e Contrapontos: Proposta Curricular de Educação Artística/1998, Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Triangular	88
3.4. Diretrizes Básicas de Ensino - Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries/2003	95
3.5. Pontos e Contrapontos: Proposta Curricular de Educação Artística/1998 e Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries/2003	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	119
<b>REFERÊNCIAS</b>	125

## INTRODUÇÃO

O Ensino de Arte é o motivo da pesquisa documental que foi realizada com a análise dos documentos oficiais produzidos por equipes de professoras e professores do ensino de Arte das escolas públicas da Rede Municipal de Uberlândia. A nomenclatura adotada nesta dissertação merece constar da introdução do trabalho, porque até mesmo nos textos oficiais da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia comparece a identificação de Educação Artística (PMU/SME, 1998), ou então, Ensino de Arte (PMU/SME, 2003). O trabalho com essas fontes propiciou o exercício genealógico que pretendeu encontrar as contradições que entre outras, são suscitadas pela indeterminação do nome da disciplina que somente em 1990 passou a fazer parte do currículo do ensino pré-escolar e fundamental das escolas municipais de Uberlândia, nomeada por Arte-Educação. A compreensão do quadro histórico e a opção metodológica demandaram a leitura das obras de Michel Foucault<sup>1</sup>, que nesta dissertação ocupa o lugar de referência vital para a fundamentação teórica da pesquisa.

A ressalva a respeito da identificação da disciplina escolar que é o tema da pesquisa autoriza, o uso intercambiável das nomenclaturas configuradas nos documentos oficiais, possibilitou estabelecer Ensino de Arte como síntese possível almejada pelos docentes, cujas antíteses são: Educação Artística, Arte-Educação, ou somente Arte. Entre 1991 e 1992 os docentes da área elaboraram um projeto de ensino intitulado Arte-Educação. Contudo, nas propostas oficiais explicitadas acima, a despeito dos estudos e pesquisas dos docentes foram utilizadas nomenclaturas diversas. O quadro histórico concreto torna pertinente o método genealógico de Foucault<sup>2</sup>, pois, trata-se de uma história da disciplina escrita pelos docentes, a qual foi autenticada pelo selo oficial. A dissertação percorre essa história com o intuito de trazer à tona embates teóricos metodológicos configurados nas propostas curriculares, cujo

---

<sup>1</sup> Nascido na França em 1926, Michel Foucault licenciou-se em filosofia e psicologia, dirigiu o Instituto francês em Hamburgo e o Instituto de Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Clermont-Ferrand. Lecionou no *Collège de France* sobre a História dos Sistemas de Pensamento. Sua obra interroga o estatuto do saber moderno e as formas do poder a partir dos problemas da loucura, da sexualidade e da penalidade. Essas temáticas se articulam a uma discussão sobre a criação estética contemporânea, sobre a constituição das ciências humanas – biologia, lingüística e a economia –, ciências que tratam respectivamente da vida, da linguagem e da produção, e se desdobram, finalmente, em análises sobre os destinos da sociedade moderna – Europa Ocidental, Estados Unidos, a antiga União Soviética e a China. Michel Foucault apresenta uma perspectiva renovada da ética para a nossa época com suas teses sobre a estética da existência (MOTTA, 2005, Apresentação).

<sup>2</sup> Nas palavras de Foucault: “Chamemos, se quiserem, de ‘genealogia’ o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e da utilização desse saber nas táticas atuais” (1999b, p. 13).

processo e produção foram solicitados pela superestrutura jurídica que é a instância normatizadora do processo educacional.

O ano de 1990 foi o marco inicial do ensino de Arte na Rede Municipal. Em 1991, um grupo composto por 24 docentes da Rede Municipal passou a reunir semanalmente para discutir o que para eles se definia como Arte-educação: “uma pequena parte do mundo da arte, formada e modelada por ele, reflete suas crenças sobre a natureza da arte, seu papel na sociedade e o caráter dos processos de criação” (MACÊDO, 1991). Já o documento oficial em sua apresentação deixa antever a carência na construção da identidade da área, pois em um único parágrafo são utilizadas duas nomenclaturas: Educação Artística e, em seguida, Ensino de Arte, sendo que no corpo do texto encontram-se também Artes Visuais. O documento em questão é a já citada *Proposta Curricular para a área de Educação Artística para o ensino fundamental* (PMU/SME, 1998). Finalmente, entre os anos de 2001 e 2003, novas discussões culminaram na elaboração das *Diretrizes Básicas de Ensino de Arte — 1ª a 8ª Séries* (2003).

Os parágrafos acima oferecem a delimitação temporal da construção da identidade da disciplina escolar destinada à educação de crianças e adolescentes da Rede Municipal. O período de 1990 a 2003 é marco pelo debate constante da definição de conteúdos e metodologia para o ensino de Arte.

O processo de elaboração das Propostas Curriculares não ocorreu apenas com o ensino de Arte; foi um processo abrangente inserindo ações políticas pedagógicas empreendidas pela Coordenação Didático Pedagógica da SME, efetivadas em todas as áreas do conhecimento para o ensino infantil e fundamental. O modelo de gestão implantado em Uberlândia é parte do processo de descentralização e visa assim, consolidar a política de formação continuada de educadores (ANTUNES, 2005, p. 64).

As Propostas Curriculares Municipais configuram-se, metaforicamente, como um dos *pontos* constituídos na tessitura da política educacional local que por sua vez é um desdobrar de outros *pontos* da política nacional em interface com as políticas internacionais na constituição do mundo globalizado. Portanto, toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural que implica uma análise que ultrapassa “o enfoque escolar ou administrativo que freqüentemente tem marcado as propostas educacionais [...]” (KRAMER, 1999, p.168).

A compreensão do fenômeno global exige que a análise do ensino de Arte da Rede Municipal seja acompanhada do processo histórico de instituição e sistematização do ensino de Arte em âmbito nacional, entrelaçando o fenômeno educacional e as demais instâncias, a saber, cultural, política, econômica, da sociedade brasileira. Este estudo preliminar é

acompanhado da exposição do referencial teórico da pesquisa e, sendo assim, no primeiro capítulo: *Ensino de Arte e a Arqueologia Foucaultiana* é apresentado o percurso histórico com ênfase nas diversas denominações atribuídas ao ensino de Arte na educação brasileira. Em seguida, é justificada a escolha da perspectiva Arqueológica de Michel Foucault, e a constituição desse respectivo aporte teórico metodológico, relacionando-o à Epistemologia de Georges Canguilhem, sem esquecer, no entanto, os deslocamentos empreendidos por Foucault.

O segundo capítulo tem finalidade de oferecer os domínios históricos que tornaram possíveis as manifestações artísticas na vida brasileira; o capítulo discorre de maneira sintética sobre os momentos significativos do que pode ser denominado de História da Arte no Brasil, em sintonia com a renovação dos estudos historiográficos promovida por Foucault; daí o título: *O significado da Arte e do Ensino de Arte no Brasil*. As digressões pretendem elucidar acontecimentos proeminentes para a escolarização das Artes na educação brasileira; não se pretendeu, portanto, a elaboração de uma exaustiva resenha dos quinhentos anos de História do Brasil, recontados a partir das manifestações artísticas.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos documentos oficiais à luz da organização dos docentes da área de Artes empenhados na promoção do Ensino de Arte que pretende integrar a pluralidade das manifestações artísticas — Artes Visuais, Música, Artes Cênicas — no cotidiano escolar, tendo em vista a formação crítica dos educandos. A nova situação ainda é uma obra aberta, e a formação política, cultural e os reflexos da Lei 5.692/71, que instaurou a obrigatoriedade da Educação Artística, ainda dificultam a introdução de uma nova mentalidade para o Ensino de Arte; de acordo com Barbosa:

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 ciências ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. (BARBOSA, 2003a, p. 45).

A reação a esse cenário pouco favorável foi o surgimento do movimento denominado de Arte-Educação, iniciado em 1980, com a finalidade de organizar e conscientizar os profissionais, o que resultou na mobilização de grupos de professores de Arte da educação

formal e informal. Esse movimento possibilitou ampliar as discussões referentes à valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a vulnerabilidade dos conhecimentos na e da área de atuação. As idéias e princípios que fundamentavam a Arte-Educação se multiplicaram em encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

A conscientização profissional, que predominou no início do movimento Arte-Educação, deu oportunidade para as discussões que geraram novas concepções e metodologias para o ensino e aprendizagem de Arte nas escolas (PCN, 2001, p. 30). No final da década de 1990 emergiram novas tendências curriculares em Arte. “São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (*Idem, idem*).

Entre essas tendências sobressaiu a Proposta Triangular da professora Ana Mae Barbosa que, conforme a autora, compreende uma “Nova Arte-educação” tendo o propósito de favorecer. Explicita a autora:

[...] o conhecimento nas e sobre Artes Visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização. Nas Artes Visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem e seu contexto são duas habilidades interrelacionadas, o desenvolvimento de uma ajudando no desenvolvimento da outra. [...] As Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo tradição positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais. A chamada livre-expressão, praticada por um professor realmente expressionista ainda é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade. (BARBOSA, 2003b, p. 14-15).

As discussões permanentes do grupo de docentes da SME têm contemplado essas idéias pertinentes ao ensino de Arte na contemporaneidade; as Propostas Curriculares são documentos resultantes do trabalho coletivo, de encontros mensais desses docentes, imbuídos e incumbidos do estudo e da reflexão, cuja finalidade é a definição e a difusão de um específico referencial teórico-metodológico norteador do ensino para crianças e adolescentes. A este respeito é oportuno o comentário de Kramer:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o" lugar, "a" resposta, pois, se traz "a" resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1999, p. 169).

Por fim, mas não por último, merece registro o fato de que a autora desta dissertação exerce a profissão docente em Arte desde 1994, tendo participado do grupo de estudo da SME desde 1995. Essas experiências têm possibilitado um olhar voltado para a história, percebendo-a marcada por um desencadear de desafios e rupturas que, metaforicamente, com o passar dos anos vêm se constituindo em uma textura tramada por diferentes fios, cores e matizes; se por um lado são caracterizados pela dinâmica das políticas culturais, local e nacional, por outro, conjugam-se às inquietações e desafios vivenciados individualmente e em grupo pelos docentes de Arte da SME.

O entrelaçamento dos fios da história de vida com a história da disciplina permite vislumbrar um resultado provisório das rupturas e descontinuidades. Esses movimentos de dispersão aproximam o exercício docente às adequações teórico-metodológicas impostas pelo redimensionamento social, expressos nas produções culturais das últimas décadas, assegurando, assim, a continuidade da hierarquia cultural. De modo que, as ações claras e definidas intencionalmente na perspectiva da emancipação, autonomia e des-assujeitamento, ainda não lograram mudanças e rupturas reais, sem as quais ainda prevalecem a conformação e o assujeitamento. Este estudo é também o exercício de desconstrução que pretende lançar luzes sobre o problema e os impasses metodológicos.



## CAPÍTULO I

### ENSINO DE ARTE E A ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA

O objeto de estudo aqui definido como ensino de Arte, compreende um conjunto heterogêneo de propostas e abordagens de ensino das linguagens artísticas ou linguagens não-verbais na escola, que na trajetória educacional brasileira encontram-se referendadas como Educação Artística, Educação através da Arte, Arte-Educação, Arte e seu Ensino, Arte Visuais entre outros. Trata-se de um componente curricular que tem comparecido nos currículos escolares, sem definição precisa de carga horária, nível escolar e caracterização, sendo ora mera atividade, ora matéria ou disciplina, e tem estado institucionalmente de acordo com tendências e interesses ou desinteresses políticos, administrativos e pedagógicos.

A SME aprovou a realização de oficinas de Arte-Educação (teatro, artes plásticas, música e dança) em 1989 e, como disciplina, passou a vigorar no currículo em 1990; em 1991, sob a coordenação de uma professora de Arte foram desencadeadas discussões que resultaram na elaboração do Projeto de Arte-Educação, caracterizando um dos primeiros momentos de organização do trabalho docente com o ensino de Arte na RME.

No final de 1995, a Coordenação Didático-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação solicitou às unidades escolares a indicação de representantes docentes das áreas de ensino para compor os grupos de discussão e elaboração da Proposta Curricular para a RME<sup>3</sup>. A nova proposta deveria estabelecer uma corrente teórica, que norteasse o ensino de todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino das escolas municipais. O referencial teórico estabelecido foi a Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, a partir de 1997 o ensino de Arte passou a contar com sua primeira proposta curricular.

Em 2001, com a alternância de gestão administrativa, foi instituído o programa “Estrutura político-pedagógica e administrativa da escola cidadã” que, dentre outros interesses, pretendia atualizar as propostas curriculares, na forma de Diretrizes Básicas de Ensino para a RME tendo como referência os princípios da escola cidadã. Esse processo culminou, em 2003, com a aprovação da segunda proposta para o ensino de Arte - Diretrizes Básicas do Ensino de Arte - 1ª a 8ª Séries. As páginas seguintes oferecerão o quadro histórico

---

<sup>3</sup> Nesse momento em sua maioria as propostas a serem elaboradas seriam para as séries de 5ª a 8ª, e somente as áreas de Arte e Educação Física elaborariam desde a Educação Infantil a 8ª série. As propostas para a Educação Infantil e de 1ª a 4ª série já haviam sido concluídas, cujo processo fora iniciado em 1993.

mais abrangente, no qual foi sendo construída a disciplina de Arte e a sua regulamentação na legislação educacional. Posteriormente, no terceiro capítulo, as duas propostas oficiais serão retomadas à luz da arqueologia de Foucault.

### **1.1. O ensino de Arte e a legislação escolar**

O ensino artístico foi instituído em grau superior com a Academia de Belas Artes em 1816, fato decorrente da transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808. Com a presença da família real em solo brasileiro se fez necessária uma educação formadora de produtores e consumidores de cultura, além de formar os primeiros quadros do funcionalismo público, servindo também para nortear o pensamento educacional brasileiro e organizar as primeiras instituições de ensino superior: as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas-Artes que foi criada pelo Decreto-Lei datado de 1816. A criação no Rio de Janeiro de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios teve o intento de promover e difundir a instrução e conhecimento:

[...] indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, mormente neste continente, cuja extensão não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao aproveitamento do terreno, precisa de grandes socorros da estética para aproveitar os produtos cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos. (DECRETO-LEI de 1816 apud BARBOSA, 2005a, p. 20-21).

A instituição do ensino acadêmico de Arte configurou-se como a primeira ruptura cultural e pedagógica significativa ocorrida na sociedade em formação. Barbosa (2005a) nota uma transição abrupta, e num país que até então importava os modelos da Europa com enorme atraso, a ‘modernidade’, representada pelo neoclássico, estilo imposto com a chegada da Missão Artística Francesa, provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte (2005a, p. 19).

A situação, que remonta ao final do período colonial, atravessou o século XIX e boa parte do século XX, alternando momentos em que a ênfase recai sobre o desenho técnico e outros em que predominava a indefinição de conteúdos da disciplina. Somente depois da aprovação da primeira LDBN de 1961 é que foi pensada a necessidade de um currículo nacional comum, com uma base mínima comum. Foi nesse cenário que surgiu, no momento da reforma da LDBN/1961, por força da Lei 5.692 de 1971, a nomenclatura oficial de

Educação Artística para o ensino de Arte, que, desde então, passou a configurar nos currículos de 1º e 2º graus. Posteriormente, estes níveis de ensino passaram a ser chamados de ensino fundamental e ensino secundário, respectivamente. Desde o início, o ensino de Arte, sob a nova nomenclatura, se caracterizou pela polivalência, pois um único docente deveria ensinar as diferentes linguagens: artes plásticas, artes cênicas e música.

O percurso histórico dessa disciplina, além de ser recente na educação brasileira, tem sido marcado pelo menosprezo na organização hierárquica curricular. Ela está sempre fadada a menor carga horária que as demais disciplinas, desde sua implantação é tratada de modo indefinido, conforme “um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº. 540/77: ‘não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’” (FUSARI, 1993, p. 37-38).

A instabilidade da disciplina na realidade educacional brasileira desencadeou, a partir dos anos 80 do século XX, movimentos de professores de Arte, os quais se organizaram em associações em diferentes estados e regiões do Brasil; essas iniciativas tentaram arregimentar forças políticas para o enfrentamento da situação da Educação Artística e da precária formação superior do professorado, do qual se exigia uma atuação polivalente. Como já foi dito, esses movimentos docentes abriram a possibilidade para a Arte-Educação, que desde então, passou a ser a expressão assumida e defendida pelo grupo organizado de professores de Arte:

Arte-educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre a Arte e a Educação. As associações, os núcleos de arte-educadores e a FAEB<sup>4</sup>, assumem essa nomenclatura, que é ainda comumente usada, mas também questionada por muitos professores, que julgam-na inadequada. Por isso, defendem a Arte e seu ensino. Arte/Educação com a barra é sugestão de um lingüista para reforçar a idéia de imbricamento, contigüidade, terceiro espaço, como diz Hommo Bhabha. No entanto, para outros lingüistas, seria mais apropriado o hífen, pois a barra separa os termos em vez de inter-relacioná-los. (FRANGE, 2003, p. 45).

Após a promulgação da Constituição de 1988 tiveram início as discussões sobre a nova LDBN, o que comportou manifestações e protestos de educadores contrários a uma das versões para a referida Lei, a qual propunha a retirada da obrigatoriedade do ensino de Arte. Então, a Lei 9394/96, a LDBN/1996 institui: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o

---

<sup>4</sup> Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil, fundada em 1987.

desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1988, Art. 26, § 2º apud PCN, 2001, p. 30). As idéias e princípios que fundamentam a Arte-Educação deram a oportunidade para a efervescência, no âmbito nacional, de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novas iniciativas à ação educativa em Arte (PCN, 2001, *idem*).

O movimento desencadeado a partir da década de 1980 serviu para fortalecer a conscientização profissional e trouxe consigo as discussões geradoras de novas concepções e metodologias para o ensino de Arte nas escolas que deveriam, e foram contempladas na nova LDBN, o que significou um novo marco curricular, no final da década de 1990. O movimento de Arte-Educação conseguiu mudança significativa para a área, deixando para trás a Educação Artística, ao mesmo tempo em que conseguia a garantia da inclusão da Arte na estrutura curricular como área, com conteúdos específicos ligados à cultura artística e não apenas como atividade. (PCN, 2001, p. 30).

Para Frange (2003) “Arte e seu Ensino” têm sido a nomenclatura amplamente assumida. Esta expressão tornou-se mais comum a partir de 1989, com a realização do 3º Simpósio Internacional sobre o *Ensino da Arte e sua História*, na Escola de Comunicação e Arte (ECA-USP/SP), evento que contou com a participação de professores e pesquisadores internacionais. Segundo a autora, “Arte e seu Ensino” impõem não apenas uma questão, “mas muitas questões; não um problema, mas inúmeros desafios, uma tensão instalando estados de tensividades entre olhares, busca e encontros aprofundados, pois arte é conhecimento a ser construído incessantemente” (FRANGE, 2003, p. 47).

Portanto, nesta primeira década do século XXI é possível constatar uma diversidade de concepções sobre o ensino de Arte, o que não deixa de perpetuar a instabilidade e indefinição na recepção desta área do conhecimento. Os PCN (2001, p.19) trazem escrito: “A Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem”; a LDBN/1996 garante a obrigatoriedade do ensino, no entanto, permite interpretações diversificadas, quando enuncia que: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDBN/1996, apud PCN, 2001, p. 30). Quando se refere aos “diversos níveis da educação básica”, deixa espaço para diferentes interpretações e posicionamentos, tanto que na rede estadual de ensino está assegurada para o Ensino Fundamental apenas uma hora/aula em uma das séries de 5ª a 8ª. Daí concluir que o ensino de

Arte continua “flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” dos organizadores dos currículos escolares<sup>5</sup>.

Além da multiplicidade de concepções, vale destacar algumas avaliações sobre a relação teoria e prática no ensino de Arte. Na avaliação contida nos PCN (2001) considera-se como questão central o descompasso existente entre a produção teórica (segundo o qual há um trajeto marcado por constantes perguntas e formulações) e o acesso dos professores a essa produção. Na avaliação contida no documento do Governo Federal, esse acesso é acarretado pela fragilidade da formação dos professores, pela pequena quantidade de livros especializados destinados aos professores. Outro fator relevante são visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, destinada às comemorações de datas cívicas e a enfeitar o cotidiano escolar. Ainda é comum, em muitas escolas, o desenho mimeografado com formas estereotipadas<sup>6</sup> para as crianças colorirem; em outras, apenas se promove a auto-expressão; há ainda os professores ávidos por ensinar História da Arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Conforme o referido documento, existe um círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação docente reforça o espaço pouco definido da área no currículo escolar. A ausência de clareza sobre a função da Arte na educação e a falta de uma fundamentação consistente dessa disciplina como área de conhecimento com conteúdos específicos, impedem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar a ação pedagógica (PCN, 2001, p. 31-32).

Martins (1998) afirma que o ensino de Arte vem sendo comprometido por uma série de desvios, pois, as aulas são caracterizadas como lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”<sup>7</sup>; o momento para produção da decoração da escola, das festas, o preenchimento de desenhos mimeografados, o presente do Dia dos Pais, o coelho da Páscoa e a árvore de Natal, entre outros. Apesar dos avanços na legislação específica, a arte historicamente produzida ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros. Para tanto, torna-se fundamental a revisão desse quadro (FUSARI, 1993). É

---

<sup>5</sup> Na RME/PMU o ensino de Arte tem estado presente nos currículos escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries com duas horas-aulas semanais; de 5ª a 8ª séries com uma hora-aula semanal. A carga horária reflete a situação local que muito se deve à organização e luta dos professores de arte do município.

<sup>6</sup> “Estereótipos são desenhos que vêm não se sabe de onde e vão para onde não se sabe. São o contrário da criatividade” (VIANNA, 1999:188 apud SILVEIRA, 2003 p. 23). “Algo é um estereótipo quando convoca mecanicamente o assentimento, quando é imediatamente compreendido, quando quase não há nem o que dizer. E grande é o poder dos estereótipos, tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo” (LARROSA, 2002, p. 83-84).

<sup>7</sup> Referem-se às aulas de matemática, português, ciências entre outros.

preciso repensar o trabalho escolar, dando ao aluno o espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Para tanto, é necessário um novo modo de ensino de Arte, com uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas respectivas contradições. Metodologicamente o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida quanto parâmetro para essas ações educativas escolares. Para o ensino de arte deixar de ser considerado apenas atividade e passar a ser disciplina, é importante redefinir objetivos, conteúdos e métodos. Uma proposta para trabalhar a Arte na escola exige clareza sobre os posicionamentos referentes à “Arte e educação escolar”, assumindo-os em conformidade com essa linha teórico-metodológica.

Quando se menciona a necessidade da coerência da proposta de ensino com a linha teórico-metodológica adotada, torna-se imprescindível para uma pesquisa buscar com clareza a coerência teórica. A opção por uma perspectiva deve levar em conta a especificidade do objeto a ser analisado, razão da descrição feita até aqui. Após apresentar características históricas do objeto a ser estudado, nas próximas páginas será apresentada a linha teórico-metodológica adotada na pesquisa.

## **1.2. A arqueologia e a fundamentação do problema da pesquisa**

A história do ensino de Arte apresenta um percurso marcado por constantes mudanças, não somente terminológicas, mas principalmente marcado por diferentes concepções, tanto do ensino quanto da definição de Arte, situação que ocorre não apenas no espaço local, mas que é percebida com maior visibilidade na esfera nacional. Daí a fecundidade da metáfora anunciada no início desta dissertação: a história desse ensino vem sendo constituída com diferentes fios, cores e matizes.

A mescla de terminologias constituída nessa história em um primeiro momento — Educação Artística, Arte-educação, Arte e seu Ensino —, pode parecer desnecessária, pois nota-se tão somente a diferença de nomenclatura. No entanto, de acordo com Fusari (1993, p. 15): “[...] ao buscar as razões epistemológicas e concepções teóricas que as embasaram, verifica que compartilham apenas a mesma finalidade, ou seja, a Arte dentro do sistema educacional”.

Arte–atividade: Fenômeno social? Comunicação? Expressão? Linguagem? Conhecimento? Uma terminologia, várias questões, múltiplas definições e ou indefinições.

Arte, “uma palavra, muitos sentidos” (FEIST, 2003, p. 06); multiplicidade que Morais (1988) se esforçou por reunir a partir dos mais diversos artistas e pensadores da cultura ocidental, e que ele se encarregou de definir:

A arte é o belo. A técnica. Ou a paixão. Arte é ilusão. E liberdade. Produto dos artistas ou de qualquer um, anônimo e conhecido, são ou louco. Ambígua, híbrida, plural. Dividida entre escolas e tendências, às vezes sintetizando-as. Tudo é arte. Ou, ao contrário, a arte é tudo. (MORAIS, 1988)

As palavras acima foram tecidas com a reunião dos intermináveis fios da história da cultura ocidental, cuja diversidade pode ser constatada nos fragmentos recolhidos pelo glosador, conforme abaixo:

O Belo é o que agrada universalmente, ainda que não se possa justificar intelectualmente. (KANT apud MORAIS, p. 24);

A beleza absoluta e eterna inexistente, ou melhor, é apenas abstração empobrecida na superfície geral das diferentes belezas. O elemento particular de cada beleza vem das paixões, e como temos nossas paixões particulares, temos nossa beleza particular. (BAUDELAIRE apud MORAIS, p. 27);

A arte não é em absoluto filosófica. Filosofia e arte são duas coisas diferentes. (SUZANNE LANGER apud MORAIS, p. 145);

A filosofia não ajuda a desenhar. O desenho, ao contrário, ajuda a filosofar. (GISELDA LEIRNER apud MORAIS, p. 145);

A Arte é por enquanto visão e não expressão. (JOSEPH ALBERS apud MORAIS, p. 47);

Há duas maneiras de expressar as coisas; uma é assinalando-as brutalmente, a outra evocando-as com arte. (PIERRE MATISSE apud MORAIS, p. 76);

[...] Uma obra de arte é um meio de expressão e de comunicação dos sentimentos e do pensamento. As obras de arte não são puros símbolos, mas verdadeiros objetos necessários à vida dos grupos sociais. (PIERRE FRANCASTEL, apud MORAIS, p. 171);

Rafael, como qualquer outro artista, foi condicionado pelos progressos técnicos da arte, realizados antes dele, pela organização da sociedade e a divisão do trabalho em seu país e finalmente pela divisão do trabalho em todos os países com os quais o seu mantém relações. Que um indivíduo como Rafael possa desenvolver seu talento, isto depende inteiramente da demanda, a qual depende por sua vez da divisão do trabalho e das condições de educação dos homens. (MARX; ENGELS apud MORAIS, p. 172);

Toda obra de arte é, de alguma maneira, feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador. (PIERRE BOURDIEU, apud MORAIS, p. 173);

A forma mais alta, mais lógica, mais pura e forte de arte é a comunitária. É, também, a mais desinteressada, já que não pode ser convertida em objeto de lucro pessoal, não pode ser escondida para benefício de uns poucos privilegiados. É para o povo, é para todos. (CLEMENTE OROZCO apud MORAIS, p. 222);

As definições citadas não se apresentam como expressão de filiação a qualquer uma que seja, mas sim, como possibilidade de problematização e exemplificação da diversidade de definições atribuídas à Arte. “A origem da palavra vem do Sânscrito - "capacidade de dominar a matéria, idéia básica (moldar, ajustar)", implica uma atividade transformadora realizada pelo homem. Na sua acepção mais ampla, a *ars* dos latinos e a *kunst* dos alemães davam idéia de perícia, de habilidade adquirida em paciente exercício e voltada para um fim definido, fosse esse fim estético, ético ou utilitário” (CAMPOS, 2007). Em suma:

O sentido da palavra "arte", assim como a classificação das atividades a ela ligadas, variou muito desde o início da Idade Média européia. Esta tinha herdado da Antiguidade a noção de artes liberais, atividades intelectuais opostas àquelas em que intervinham a mão e o material. Mesmo considerando os "ofícios" (*métiers*) como inferiores, reconheceu-se que existia uma arte (conjunto de meios adequados) para melhor exercê-los. Por outro lado, alguns desses ofícios, que exigiam especulação intelectual, formaram, no séc. XVIII, o grupo das belas-artes: arquitetura, escultura, pintura, gravura, às quais se juntaram a música e a coreografia. Os que as praticavam, segundo um processo iniciado desde a Renascença e ampliado pelo academismo, passaram da situação de trabalhadores ou artesãos - freqüentemente ligados a tarefas coletivas - à posição mais independente de artistas. [...] a natureza da arte revela-se indefinível: atividade humana que percebemos como específica, mas cujos contornos se desmancham, assim como desaparecem as fronteiras entre disciplinas antes codificadas (pintura, escultura), e até mesmo por vezes, a fronteira entre arte, escrita, ciências humanas, etc. (LAROUSSE CULTURAL, 1998, p. 449).

Heterogêneas, quase sempre, as “definições de arte servem para acentuar a relatividade dos conceitos e princípios estéticos e artísticos mais, do que oferecer certezas” (MORAIS, 1998, p. 11-12) “Para que serve uma definição de arte? Serve, entre outras coisas, para ser citada. Serve como epígrafe de livros e artigos, serve como mote para debates ou conferências, serve para ampliar a bibliografia das teses universitárias” (*Idem*, p. 19).

No domínio do conhecimento “concebido como uma representação mais ou menos acurada da realidade [...] um dos suportes principais dos discursos educacionais” (Deacon & Parker, 2002, p. 99) a Arte está classificada como um saber simbólico, impregnado de



intuição e emoções. Para a época moderna trata-se de um saber de pouca importância e necessidade, não racional, e por isso, situa-se fora do território científico. “Por sua própria natureza, a arte não é ciência e ciência tampouco é arte; por isso esses dois campos espirituais possuem áreas reservadas que lhe são peculiares e só podem ser explicada por elas mesmas” (JUNG, 1985, p. 55).

Essa declaração junguiana foi pronunciada na palestra *Relação da psicologia analítica com a obra de arte poética*, proferida em Zurique (1922) e, segundo o autor, essa relação entre psicologia analítica e a Arte é uma questão controvertida. Ele afirma que mesmo que esses dois campos sejam incomensuráveis, entre eles existe uma estreita conexão, por ser a Arte, em sua manifestação, uma atividade psicológica “pode e deve ser submetida a considerações de cunho psicológico; pois, sob este aspecto, ela, como toda atividade humana oriunda de causas psicológicas, é objeto da psicologia” (JUNG, 1985, p. 54). O autor ainda ressalva que ao mesmo tempo ocorre uma limitação bem definida quanto à aplicação do ponto de vista psicológico: “apenas aquele aspecto da arte que existe no processo de criação artística pode ser objeto da psicologia, não aquele que constitui o próprio ser da arte. Nesta segunda parte, ou seja, a pergunta sobre o que é a arte em si, não pode ser objeto de considerações psicológicas, mas apenas estético artísticas” (*idem, idem*).

Cabe ressaltar que a proposta deste estudo não consiste em destacar ou considerar uma conceituação que venha a ser mais ou menos consistente para a Arte, ou tampouco buscar a sua essência. Entende-se que os conceitos são constituídos historicamente, “são sempre, eles próprios, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são, por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis” (FOUCAULT, 2002a, p. 25).

Foucault considera as unidades, como ‘obra’, ‘livro’, ‘ciência’ e ‘arte’, a partir da suspensão do significado corrente, não se trata de:

[...] recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas. [...]. Trata-se, de fato, de arrancá-las de sua quase-evidência, de liberar os problemas que colocam; reconhecer que não são o lugar tranquilo a partir do qual outras questões podem ser levantadas (sobre sua estrutura, sua coerência, sua sistematicidade, suas transformações), mas que colocam por si mesmas todo um feixe de questões (Que são? Como defini-las ou limitá-las? A que tipos distintos de leis podem obedecer? De que articulação são suscetíveis? A que subconjuntos podem

dar lugar? Que fenômenos específicos fazem aparecer no campo do discurso?). Trata-se de reconhecer que elas talvez não sejam, afinal de contas, o que se acreditava que fossem à primeira vista. Enfim, que exigem uma teoria; e que essa teoria não pode ser elaborada sem que apareça, em sua pureza não-sintética, o campo dos fatos do discurso a partir do qual são construídas. (FOUCAULT, 2002a, p. 29).

Portanto, interessa entender *como* esse agrupamento discursivo designado por Arte se constituiu e quais as condições, as características que o colocam na extremidade inferior da hierarquia do conhecimento. A intenção é buscar *como* a Arte, e especificamente o ensino de Arte se tornou objeto do saber, quais as condições que possibilitaram a emergência desse saber, quais as circunstâncias em que esse ensino se institucionalizou, quais as rupturas, transformações, e as descontinuidades sucedidas.

Considerando as caracterizações sobre a Arte e o ensino de Arte no Brasil, e a inserção e as mudanças ocorridas com esse ensino, tanto em âmbito nacional como local, as páginas seguintes têm o propósito de destacar as relações constituídas no domínio do saber, a partir dos conceitos de rupturas, descontinuidades, transformações e limiares, com a utilização da perspectiva arqueológica de Michel Foucault como aporte teórico-metodológico, tal como anunciado anteriormente.

Os conceitos de descontinuidade, ruptura, limiar, limite, foram utilizados por Foucault na análise histórica, daquilo que se pode denominar de história das idéias e que comporta: história do pensamento, da ciência ou dos conhecimentos<sup>8</sup>, questões de procedimento e problemas teóricos. O uso dos conceitos inicia-se com o trabalho negativo, ou seja, libertar-se de uma série de noções ligadas ao postulado de continuidade: noção de tradição, influência, desenvolvimento, teleologia ou de evolução, mentalidade ou espírito de uma época.

É preciso pôr em questão [...] essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início: é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam. [...] É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares. É possível admitir, tais como são, a distinção dos grandes tipos de discursos, ou a das formas ou dos gêneros que opõem, umas às outras, ciências, literatura, filosofia, religião, história, ficção [...] e que as tornam espécies de grandes individualidades históricas? (FOUCAULT, 2002a, p. 24-25).

A renovação epistemológica das Ciências Humanas promovida por Foucault com o

---

<sup>8</sup> Foucault considerava essas disciplinas e ressaltava que elas possuem fronteiras incertas e indeterminadas em seu conteúdo.

método arqueológico se deu graças à herança filosófica francesa personificada nas obras de: Bachelard, Cavallès, Koyré e Canguilhem, mas se faz necessário destacar dois deslocamentos fundamentais produzidos pela arqueologia em relação à epistemologia referida, deslocamentos sucedidos na região da ciência e no nível dos conceitos.

A perspectiva epistemológica da História se deve ao interesse pelas regiões de cientificidade da natureza e da vida, derivadas das ciências positivas, como matemática, física, química (Bachelard); biologia, anatomia, fisiologia (Canguilhem). A arqueologia foucaultiana investigou o homem como uma nova região; o conjunto de suas análises formou um novo programa de pesquisa dedicado à investigação da constituição dos saberes do homem inscrito na modernidade; por esse motivo, a arqueologia pode ser considerada uma análise histórico-filosófica do nascimento das ciências do homem.

Na tradição francesa do início do século XX, a epistemologia situou suas análises ao nível dos conceitos científicos, tendo por meta a produção da verdade nas ciências; no contexto da filosofia da ciência, os saberes eram tidos como processos históricos de criação e desenvolvimento de racionalidades específicas; a arqueologia, por seu turno, se circunscreve em torno do homem — domínio no qual, tradicionalmente, parecia não ser possível o estabelecimento de critérios rigorosos de cientificidade. Os novos conceitos foram pensados independentemente das ciências, sendo refutada a história do progresso da razão de inspiração hegeliana, para em seu lugar — sem fugir completamente da filosofia hegeliana — introduzir uma história filosófica, do conhecimento ou da verdade; critérios que são primordiais para um projeto epistemológico. Foucault admitiu que a arqueologia não privilegiava em suas análises a racionalidade científica, e assim, seu interesse é adentrar os saberes específicos criados na modernidade, e que são bem diferentes dos estudados pelos epistemólogos franceses. O que interessa no método arqueológico são aqueles conhecimentos que não são considerados propriamente científicos pela epistemologia tradicional.

Em *arqueologia do saber*<sup>9</sup>, as ciências do homem e da sociedade são o ponto de chegada, e não de partida; elas são resultantes de um processo histórico, visto na perspectiva de um quadro de referência que situa as novas pesquisas frente à epistemologia, principalmente a epistemologia de Georges Canguilhem e de Gaston Bachelard. Machado (1981) se encarregou de elucidar o confronto:

Para dar conta de determinado discurso é indispensável considerá-lo interno e externamente [...] existem outras aproximações [...] a serem feitas para

---

<sup>9</sup> Trata-se aqui das pesquisas arqueológicas foucaultianas, sobre as quais há referências nas próximas páginas desse trabalho.

situar a obra de Michel Foucault com relação à filosofia e às ciências; impossível não pensar, por exemplo, em Nietzsche, em Georges Dumézil, na fenomenologia ou no "estruturalismo". Seria possível também evocar temas sugeridos pela literatura, pela poesia ou pela pintura presentes nas análises conceituais de Michel Foucault. Pensamos, porém que o mais importante quando se pretende situar a incidência do exterior para melhor compreender a configuração própria da arqueologia é sua posição frente à história epistemológica tal como se pratica na França a partir de Bachelard. Com efeito, uma análise minuciosa da démarche de Foucault evidencia claramente um progressivo distanciamento das teses epistemológicas - sempre levadas em consideração - que torna possível um novo tipo de história. (MACHADO, 1981, p. 10).

A especificidade da história arqueológica pode ser delimitada a partir da problemática da racionalidade. A epistemologia de Gaston Bachelard é herdeira do racionalismo e se apresenta na forma de um racionalismo regional. Bachelard refuta a pretensão de formular um racionalismo geral, por acreditar na inexistência de critérios de racionalidade válidos para todas as ciências. Esse passo metodológico exige a investigação minuciosa de várias "regiões" de cientificidade; a filosofia deve estar referendada na ciência, ao assimilar suas lições e normatividade. A pesquisa de Bachelard concentrou-se na física e na química, podendo considerar suas matérias como região da natureza, no caso da primeira, ou da matéria, quando se considera a segunda. Georges Canguilhem retoma as principais categorias metodológicas da epistemologia bachelardiana, porém estuda outra região de cientificidade. Suas pesquisas estavam ancoradas nas ciências da vida: biologia, anatomia e fisiologia.

A história arqueológica, portanto, centra-se na questão do homem, sem reduzi-lo ao cientificismo das tendências preconizadas por Bachelard e Canguilhem. O estudo pretendido por Foucault está voltado para a constituição histórica das "ciências do homem" na modernidade. Trata-se, portanto de uma nova região. Se a epistemologia torna-se uma referência necessária para situar a contemporaneidade da arqueologia, torna-se igualmente necessário destacar sua posição diferenciada em suas análises da racionalidade. É próprio da epistemologia cientificista a pretensão de querer estar à altura das ciências. A arqueologia, em oposição, reivindica sua independência com relação a qualquer ciência, e faz uma crítica da própria idéia de racionalidade. Na história epistemológica o parâmetro é o patamar dos conceitos científicos. A arqueologia, com atitude distinta, investiga a produção da verdade na ciência, que ela considera como processo histórico que define e desenvolve a própria racionalidade. A história arqueológica estabelece interrelações conceituais ao nível do saber; nem privilegia a questão normativa da verdade, nem estabelece uma ordem temporal de recorrências a partir da racionalidade científica atual. A arqueologia desconsidera a questão da

cientificidade, categoria que define o projeto epistemológico, para realizar uma história dos saberes sem recorrer a qualquer traço de uma história do progresso da razão.

O método arqueológico é um instrumento capaz de refletir sobre as ciências do homem enquanto saberes que investiga suas condições de existência pela análise do que dizem como dizem e por que dizem. Por neutralizar a questão de sua cientificidade, escapa do desafio impossível da recorrência, sem, no entanto, abandonar a exigência de realizar uma análise conceitual capaz de estabelecer descontinuidades, não epistemológicas, mas arqueológicas.

A história arqueológica ao retomar alguns princípios de análises da epistemologia, produziu uma série de deslocamentos metodológicos para dar conta da especificidade de seu objeto. Substituiu a ciência pelo saber e conservou a exigência filosófica de realizar uma análise conceitual do discurso. Na análise arqueológica, por seu turno, as categorias de ciência dão lugar ao novo objeto que é o saber, e um novo método que é a arqueologia (MACHADO, 1981, p.12).

Em *A arqueologia do Saber*<sup>10</sup>, Foucault apresenta as especificidades e as distinções da análise arqueológica relacionando-a tanto à história das idéias quanto à história das ciências. Apesar de Foucault demarcar as análises nos campos designados por histórias das idéias, ou do pensamento, ou das ciências, há que se considerar os deslocamentos empreendidos. Ele se manifesta a este respeito: “Eu não teria o direito de estar tranqüilo enquanto não me separasse da ‘história das idéias’ enquanto não mostrasse em que a análise arqueológica se diferencia de suas descrições” (FOUCAULT, 2002a, p. 156). Em seguida, ele se encarrega de esclarecer que não é tarefa fácil a caracterização da história das idéias: “objeto incerto, fronteiras mal desenhadas, métodos tomados de empréstimo aqui e ali, procedimentos sem retitude e sem fixidez” (*Idem, idem*). Aborda os elementos secundários e à margem das grandes narrativas. Deixa a visão tradicional da história das ciências para encontrar os conhecimentos considerados imperfeitos, mal fundamentados, que jamais puderam atingir a forma da cientificidade, por exemplo: a história da alquimia e não da química; dos espíritos animais ou da frenologia e não da fisiologia; a história dos temas atomísticos e não da física; trata-se da história das filosofias obscuras que se interessa pelas literaturas, arte, ciências, direito, moral e a vida cotidiana dos homens. A história das idéias conta não a história da literatura, e assim, cita:

[...] mas [conta a história] do rumor lateral, da escrita cotidiana e tão rapidamente apagada que nunca adquire o status da obra ou que

---

<sup>10</sup> Aqui se refere ao livro de Foucault: *A arqueologia do Saber* (2002).

imediatamente o perde: análise das sublitteraturas, dos almanaques, das revistas e dos jornais, dos sucessos fugidios, dos autores inconfessáveis. Assim definida [...] a história das idéias se dirige a todo esse insidioso pensamento, a todo esse jogo de representações que correm anonimamente entre os homens; no interstício dos grandes monumentos discursivos, faz aparecer o solo friável sobre o qual repousam. Trata-se da disciplina das linguagens flutuantes, das obras informes, dos temas não ligados. Análise das opiniões mais que do saber, dos erros mais que da verdade; não das formas do pensamento, mas dos tipos de mentalidade. (FOUCAULT, 2002a, p. 157).

Por outro lado, a história das idéias, segundo Foucault, exerce a tarefa de penetrar as disciplinas existentes, as trata e as reinterpreta. Mais do que um domínio marginal, se constitui um estilo de análise, um enfoque. Ocupa-se da descrição dos conhecimentos que serviram de fundo empírico e não refletido para formalizações do campo histórico das ciências, das literaturas e das filosofias; busca reencontrar a experiência imediata que o discurso transcreve; segue a gênese de sistemas e de obras, a partir de representações recebidas ou adquiridas. As grandes figuras constituídas se decompõem pouco a pouco, como os temas se desatam, seguem sua vida isolada, caem em desuso ou se compõem de um modo novo. A história das idéias é a disciplina dos começos e dos fins, a descrição das continuidades obscuras e dos retornos, a reconstituição dos desenvolvimentos na forma linear da história.

Mas ela pode, também e dessa mesma forma, descrever, de um domínio a outro, todo o jogo de trocas e dos intermediários: mostra como o saber científico se difunde, dá lugar a conceitos filosóficos e toma forma eventualmente em obras literárias; mostra como problemas, noções, temas podem emigrar do campo filosófico em que foram formulados para discursos científicos ou políticos; relaciona obras com instituições, hábitos ou comportamentos sociais, técnicas, necessidades e práticas mudas; tenta fazer reviverem as formas mais elaboradas de discurso na paisagem concreta, no ambiente de crescimento e de desenvolvimento que as viu nascerem. Torna-se então, a disciplina das interferências, a descrição dos círculos concêntricos que envolvem as obras, as sublinham, as unem umas às outras e as inserem em tudo que não é obra. (FOUCAULT, 2002a, p. 158).

Os dois papéis da história das idéias se articulam um com o outro: “Em sua forma mais geral, podemos dizer que ela descreve sem cessar – e em todas as direções em que se efetua – a passagem da não-filosofia à filosofia, da não-cientificidade à ciência, da não-literatura à própria obra” (FOUCAULT, 2002a, p. 157). Os grandes temas da história das idéias são: gênese, continuidade e totalidade. Foucault assevera que a descrição arqueológica é precisamente abandono da história das idéias, recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram. “Entre análise arqueológica e história das idéias, os pontos de separação

são numerosos” (*Idem*, 159).

Foucault indica quatro princípios característicos da arqueologia:

1- A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente [...] se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de **monumento**. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto. Recusa-se a ser "alegórica".

2. [...] O problema [da arqueologia] é [...] definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los. Ela não vai, em progressão lenta do campo confuso da opinião à singularidade do sistema ou à estabilidade definitiva da ciência; não é uma "doxologia", mas uma análise diferencial das modalidades de discurso.

3. A arqueologia não é ordenada pela figura soberana da obra; não busca compreender o momento em que esta se destacou do horizonte anônimo. Não quer reencontrar o ponto enigmático em que o individual e o social se invertem um no outro. Ela não é nem psicologia, nem sociologia, nem, num sentido mais geral, antropologia da criação. A obra não é para ela um recorte pertinente, mesmo se tratasse de recolocá-la em seu contexto global ou na rede das causalidades que a sustentam. Ela define tipos e regras de práticas discursivas<sup>11</sup> que atravessam obras individuais [...] A instância do sujeito criador, enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade, lhe é estranha.

4. Finalmente, a arqueologia não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso; [...] não tenta repetir o que foi dito, reencontrando-o em sua própria identidade. Não pretende se apagar na modéstia ambígua de uma leitura que deixaria voltar, em sua pureza, a luz longínqua, precária, quase extinta da origem. Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (FOUCAULT, 2002a, p. 159-160).

A arqueologia quer penetrar nos discursos que compreendem um conjunto de enunciados, os quais por sua vez, não são definidos pelo que os gramáticos designam por

---

<sup>11</sup> Prática discursiva não se trata de uma operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem uma atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem uma ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2002a, p. 136). Cabe esclarecer que essas condições que não são somente situações, contextos, motivos, são condições segundo as quais se exerce uma prática, segundo as quais essa prática dá lugar a enunciados parcial ou totalmente novos, segundo as quais enfim, ela pode ser modificada (*Idem*, p. 237).

frase, nem por proposições conforme os lógicos ou ainda pelo que os analistas consideram por ato de fala. Um gráfico, uma árvore genealógica, uma curva de crescimento, uma pirâmide de idades, as três cores de um semáforo entre outros, formam enunciados. A arqueologia visa atingir um sistema de formação discursiva constituído por um feixe de relações que funcionam como regra. “Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática” (FOUCAULT, 2002a, p. 82).

Machado (1981) reitera que a arqueologia analisa os discursos enquanto práticas obedecendo às regras de formação dos objetos, dos modos de enunciação, dos conceitos e dos temas e teorias. Analisar as regras de formação dos discursos é estabelecer o tipo de positividade que os caracteriza. Trata-se da positividade de um saber e não de uma ciência. Quando a arqueologia descreve uma “formação discursiva”, determinando em um dos seus quatro níveis (objetos, enunciados, conceitos e estratégias – temas e teorias) suas regras de formação, aquilo que está sendo definido é um saber.

A arqueologia tem no saber seu campo próprio de análise, o que permite compreender em que sentido a ciência não é propriamente seu objeto de estudo. O saber não é uma exclusividade da ciência. [...] Os saberes são independentes das ciências, isto é, se encontram em outros tipos de discursos, mas toda ciência se localiza no campo do saber e pode ser analisado enquanto tal. Para a arqueologia a cientificidade ou não de um discurso não tem importância teórica [...] A questão da cientificidade do conhecimento científico é a própria razão de ser da epistemologia. [...] Nunca [...] a arqueologia procura estudar a ciência em sua estrutura específica, e sim a ciência enquanto saber. (MACHADO, 1981, p. 172 - 173).

Na relação que a análise arqueológica estabelece com a história das ciências, o que interessa são os discursos nos diferentes domínios do saber e não especificamente no domínio da cientificidade. O saber compreende um conjunto de formações discursivas; perpassa da *positividade* à *formalização* das práticas discursivas. As formações discursivas não podem ser identificadas nem com as ciências, nem com as disciplinas pouco científicas, nem com figuras que delineiam as ciências futuras e com as formas que excluem de início, qualquer cientificidade. Daí afirmar:

Analisar positividade é mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas. Os elementos assim formados não constituem uma ciência, com uma estrutura de idealidade definida; seus sistemas de relações é, certamente, menos restrito; mas não são, tampouco, conhecimentos acumulados uns ao lado dos outros, vindos de experiências,



de tradições ou de descobertas heterogêneas e ligados somente pela identidade do sujeito que os detém. Eles são a base a partir da qual se constroem proposições coerentes (ou não), se desenvolvem descrições mais ou menos exatas, se efetuam verificações, se desdobram teorias. (FOUCAULT, 2002a, p. 205).

A *positividade* não se caracteriza sob a forma de conhecimento e nem se trata de um pré-conhecimento ou de um estágio arcaico no movimento que vai do conhecimento imediato à apodicidade; trata-se dos elementos que devem ter sido formados por uma prática discursiva, para que, eventualmente, se constitua em discurso científico, o que se pode chamar de *saber*, isto é, aquilo de que se pode falar em uma prática discursiva especificada como:

[...] o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. Ao invés de percorrer o eixo consciência-conhecimento-ciência [...] a arqueologia percorre o eixo prática discursiva-saber-ciência. (FOUCAULT, 2002a, p. 206-207).

Foucault afirma que podem ser descritas diversas emergências distintas de uma formação discursiva: *limiar de positividade*, *de epistemologização*, *cientificidade* e o *limiar de formalização*:

Limiar de positividade – o momento a partir do qual uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia; o momento, por conseguinte, em que se encontra em ação um único e mesmo sistema de formação dos enunciados, ou ainda o momento em que esse sistema se transforma;

Limiar de epistemologização – quando no jogo de uma formação discursiva um conjunto de enunciados se delineia, pretende fazer valer (mesmo sem consegui-lo) normas de verificação e de coerência e o fato de exercer, em relação ao saber, uma função dominante (modelo, crítica ou verificação);

Limiar de cientificidade – quando a figura epistemológica, assim delineada, obedece a certo número de critérios formais, quando seus enunciados não respondem somente a regras arqueológicas de formação, além disso, a certas leis de construção das proposições.

Limiar de formalização – quando esse discurso científico, por sua vez, puder definir os axiomas que lhe são necessários, os elementos que usa, as estruturas proposicionais que lhe são legítimas e as transformações que aceita, quando puder assim desenvolver, a partir de si mesmo, o edifício formal que constitui. (FOUCAULT, 2002a, p. 211).

Uma formação discursiva não se transpõe de um limiar para outro sucessivamente ou de maneira progressiva. Há casos em que o limiar de positividade é transposto muitos antes da epistemologização, como pode também acontecer desses dois limiares estarem confundidos no tempo e que a instauração de uma positividade seja, ao mesmo tempo, a emergência de uma figura epistemológica. Pode acontecer ou não dos limiares de cientificidade se ligarem à passagem de uma positividade a outra:

Só existe, sem dúvida, uma ciência para a qual não se pode distinguir esses diferentes limiares nem descrever entre eles semelhante conjunto de defasagens: a matemática, única prática discursiva que transpôs de uma só vez o limiar da positividade, o da epistemologização, o da cientificidade e o da formalização. (FOUCAULT, 2002a, p. 213).

Foucault esclarece que a possibilidade de demarcar os múltiplos limiares permite formas distintas de análise históricas, e destaca então, três tipos de história das ciências. Primeiramente, no nível da formalização está a história da matemática que não deixa de contar sobre si mesma, no processo de sua própria elaboração. Seus domínios, métodos, os objetos definidos, a linguagem empregada, jamais são lançados ao campo exterior da não-cientificidade. Diferentemente, é a análise histórica que se situa no limiar da cientificidade e se interroga sobre a maneira pela qual o limiar pôde ser transposto a partir de diversas figuras epistemológicas. Nesse tipo de análise interessa saber, por exemplo, como um conceito impregnado de metáforas ou de conteúdos imaginários se purificou e assumiu *status* e função de conceito científico. De modo mais geral, busca saber como uma ciência se estabeleceu acima e contra um nível pré-científico que, ao mesmo tempo preparava e resistia a seu avanço, como pôde transpor os obstáculos e as limitações que ainda lhe opunham. Os modelos desta história foram apresentados por G. Bachelard e G. Canguilhem, e tal descrição histórica toma por norma a ciência constituída. É uma história epistemológica das ciências, necessariamente escandida pela oposição entre verdade e erro, racional e irracional, obstáculo e fecundidade, pureza e impureza, científico e não-científico. A história arqueológica, destacada por Foucault:

[...] é a que toma como ponto de ataque o limiar de epistemologização - o ponto de clivagem entre as formações discursivas definidas por sua positividade e figuras epistemológicas que não são todas, forçosamente, ciências (e que, de resto, talvez jamais cheguem a sê-lo). Nesse nível, a cientificidade não serve como norma: o que se tenta revelar, na história arqueológica, são as práticas discursivas na medida em que dão lugar a um saber, e em que esse saber assume o status e o papel de ciência. (FOUCAULT, 2002a, p. 216).

Uma história das ciências empreendida nesse nível descreve formações discursivas considerando estruturas epistemológicas e mostra como a instauração de uma ciência e sua eventualmente passagem ao *limiar da formalização* encontrou tanto sua possibilidade como sua incidência em uma formação discursiva e nas modificações de sua positividade. Trata-se, de traçar o perfil da história das ciências a partir de uma descrição das práticas discursivas e definir como, segundo que regularidade e a que modificações, essas práticas discursivas deram lugar aos processos de epistemologização, atingiram as normas da cientificidade e o limiar da formalização, caso tenha atingido esse limiar.

A análise da *episteme* foi uma denominação escolhida para a análise das formações discursivas, das positivities e do saber, em suas relações com as figuras epistemológicas e com as ciências, e assim distinguir de outras formas possíveis de história das ciências. Esclarece:

Por *episteme* entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; [...] A *episteme* não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas. (FOUCAULT, 2002a, p. 217).

A descrição da *episteme*, de acordo com o autor, não tem por finalidade reconstituir o sistema de postulados a que obedecem todos os conhecimentos de uma época, mas sim percorrer um campo indefinido de relações. A *episteme* é considerada como um conjunto indefinidamente móvel de escansões, defasagens, coincidências, que se estabelecem e se desfazem. Por fim, a *episteme* como conjunto de relações entre ciências, figuras epistemológicas, positivities e práticas discursivas, permite compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso.

Foucault deixa claro que são possíveis outras arqueologias. A *episteme* como direção para as análises empreendidas foi apenas o ponto preferencial da abordagem e não um domínio obrigatório. O que a arqueologia tenta descrever é o domínio do saber e não a ciência em sua estrutura específica. Assim como a arqueologia se ocupa do saber em sua relação com as figuras epistemológicas e às ciências, pode, do mesmo modo, interrogar o saber em direções diferentes e descrever o saber e um outro feixe de relações. A orientação para a

*episteme* única até então explorada (1969) se deu em razão das formações discursivas que não param de se epistemologizar em nossas culturas. E finaliza:

Foi interrogando as ciências, sua história, sua estranha unidade, sua dispersão e suas rupturas, que o domínio das positivities pôde aparecer; foi no interstício dos discursos científicos que se pôde apreender o jogo das formações discursivas. Não é surpreendente, em tais condições, que a região mais fecunda, a mais aberta à descrição arqueológica, tenha sido a “era clássica” que, do Renascimento ao século XIX, desenvolveu a epistemologização de tantas positivities; não é surpreendente, tampouco, que as formações discursivas e as regularidades específicas do saber se tenham delineado justamente onde os níveis da cientificidade e da formalização foram os mais difíceis de serem atingidos. (FOUCAULT, 2002a, p. 222).

Com sua história arqueológica, Foucault, situa-se no domínio do saber, analisando esse conjunto de elementos que vão se formando de maneira nada aleatória, mas sim de modo ordenado, regulado, conjunto esse constituído por condutas, singularidades, funções, coordenação, subordinação, articulação com outros discursos e domínios não discursivos<sup>12</sup>. Para tratar de todas essas ordenações e regularidades Foucault elaborou um caminho metodológico e não deixou pegadas fixas, marcadas em uma única direção, conforme suas palavras:

[...] não se trata de uma crítica, na maior parte do tempo; nem de uma maneira de dizer que todo mundo se enganou a torto e a direito; mas sim de definir uma posição singular pela exterioridade de suas vizinhanças [...] e que toma forma, lentamente, em um discurso que sinto como tão precário tão incerto ainda. [...] Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever. (FOUCAULT, 2002a, p. 20).

A história arqueológica foucaultiana é um plano constituído a partir das análises históricas realizadas durante a década de 1960 do século XX: *Histoire de la Folie*<sup>13</sup>,

<sup>12</sup> Os domínios não discursivos referem-se a instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos. Tais aproximações não têm por finalidade revelar grandes continuidades culturais ou isolar mecanismos de causalidade. Diante de um conjunto de fatos enunciativos, a arqueologia não questiona o que pôde motivá-lo (essa é a pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa de uma hermenêutica); ela tenta determinar como as regras de formação de que depende – e que caracterizam a positividade a que pertence – podem estar ligadas a sistemas não discursivos: procura definir formas específicas de articulação (FOUCAULT, 2002a, p. 186).

<sup>13</sup> *História da Loucura* – uma análise historicamente centrada na época clássica, detidamente estudada, tanto do ponto de vista da prática do enclausuramento do louco, quanto no que diz respeito à relação da teoria da loucura com a medicina. O estudo sobre o Renascimento tem a função de balizar e clarificar a concepção clássica de loucura e o confinamento do louco em instituições de reclusão. Mas toda a argumentação do livro se organiza para dar conta da situação da loucura na modernidade. E na modernidade loucura diz respeito fundamentalmente à psiquiatria (MACHADO, 1981, p. 57).

*Naissance de la Clinique*<sup>14</sup>, *Les mots et les Choses*<sup>15</sup>. Essas análises além de terem apresentado conclusões inovadoras para o estudo dessas questões, possibilitaram também o nascimento e o desdobrar de um tipo de investigação original com relação aos métodos da história das idéias ou das ciências, elaborado processualmente em relação direta com os estudos realizados. Por isso Machado considera como trajetória, esse percurso de formação e transformação marcado pelos deslocamentos com relação à epistemologia, somado às modificações internas que conduziram à arqueologia do saber, e assim, a denominação *arqueologia do saber* ser um ponto de chegada e não de partida, além de ser resultado de um processo histórico.

Conforme Machado, *Histoire de la Folie* e *Naissance de la Clinique* passaram, em um primeiro momento, praticamente despercebidas ou, pelo menos, não despertaram grande interesse. O mesmo não se deu com *Les mots et Les choses*. A arqueologia das ciências humanas deu lugar a uma série de artigos, os quais, na maior parte das análises, ignoraram ou interpretaram mal o que efetivamente Foucault pretendia. Daí, a necessidade de elucidar algumas questões de método, e com isso, eis mais um trabalho de Foucault, *L 'archeologie du savoir – A Arqueologia do Saber* (1969).

*A Arqueologia do Saber* não se configura como mais uma pesquisa histórica foucaultiana, não se propõe a construir, em sentido rigoroso, uma teoria ou uma metodologia da história arqueológica. Teve como objetivo principal refletir sobre as pesquisas empreendidas até então, considerando as críticas e questões formuladas sobre elas. Foucault buscou com o livro *A Arqueologia do Saber*, precisar suas categorias de análise e superar dificuldades encontradas na própria pesquisa ou apontadas por outros e propor novas direções para seu projeto teórico. Machado conclui que:

---

<sup>14</sup> *Nascimento da Clínica* – Uma arqueologia do olhar, prosseguimento da análise arqueológica iniciada com *Histoire de la folie*. Seu objeto, entretanto não é a loucura ou a doença mental, mas a própria doença; não é mais a psiquiatria, mas a medicina moderna, de que o início do século XIX assinala o aparecimento [...] a própria medicina, criticando o passado e para justificar sua originalidade e sua eficácia, apresenta uma explicação. Trata-se da inauguração de um conhecimento que se tornou científico quando a medicina se transformou em uma ciência empírica. Sua característica fundamental é ser baseada na observação, na percepção que, a instituindo como ciência empírica, possibilita que rejeite a atitude predominantemente teórica, sistemática, filosófica própria de seu passado (*Idem*, p. 97).

<sup>15</sup> Com *As Palavras e as Coisas* – realiza uma arqueologia das ciências humanas, a análise resulta em uma inter-relação de saberes. Também não é um ponto de partida, mas um resultado, um ponto de chegada. Ao ampliar a análise Foucault pretende dar conta em um âmbito mais geral e não mais restrito a uma ciência, de uma problemática que esteve sempre no âmago de sua temática: a constituição histórica dos saberes sobre o homem. Foucault analisa a positividade das ciências humanas por meio de suas relações com, por um lado, as ciências empíricas e, por outro, a filosofia moderna. Se estuda a época clássica é para dar mais rigor e credibilidade à demonstração e mostrar a não existência, neste período, de ciências empíricas – economia, filologia, biologia – nem de filosofia transcendental. Nesse momento de sua trajetória a história arqueológica definiu-se essencialmente pelo estudo da questão da *episteme*, proposta como seu objeto, e das rupturas que a delimitam (*Ibidem*, p. 123-125).

Neste sentido, *L' archeologie du savoir* é um testemunho de que o trabalho teórico de Foucault é um projeto que propõe, revê, aprofunda, retifica. Projeto que, percebendo sua novidade e sempre descobrindo novas possibilidades, realiza, com este novo livro, uma análise reflexiva que, através de uma revisão crítica das pesquisas já efetuadas, pretende sistematizar teoricamente o que, em momentos diferentes e de modo não homogêneo, foi praticado e, mais uma vez, redefinir a história arqueológica. (MACHADO, 1981, p. 159-160).

Segundo Foucault, *A Arqueologia do Saber* ofereceu a compreensão da demarcação do espaço que tornara possível as suas pesquisas e que deu significado à palavra *arqueologia*, por ele considerada como perigosa e que havia ficado vazia, um termo que evoca rastros caídos fora do tempo e petrificados em seu silêncio. De início empregou a palavra para designar “uma forma de análise que não seria efetivamente uma história (no sentido em que se relata, por exemplo, a história das invenções ou das idéias) e que tampouco seria uma epistemologia, ou seja, a análise interna da estrutura de uma ciência [...] essa palavra ‘arqueologia’ [...] pode querer dizer: descrição do *arquivo*” (FOUCAULT, 2005, p.145); Em suma, esclarece:

[...] meu objeto não é a linguagem, mas o arquivo, ou seja, a existência acumulada dos discursos. A arqueologia, tal como eu a entendo, não é parente nem da geologia (como análise dos solos), nem da genealogia (como descrição dos começos e das sucessões); ela é a análise do discurso em sua modalidade de *arquivo*. (FOUCAULT, 2005, p. 72).

Arquivo entendido como o conjunto de discursos efetivamente pronunciados,

considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos. (FOUCAULT, 2005, p. 145).

Foucault afirma que o termo ‘arqueologia’ lhe embaraçava um pouco por recobrir dois temas que não eram exatamente de seus interesses. Inicialmente o tema da origem (*arkè*, em grego, significa começo). Não lhe interessava o começo com sentido de origem primeira, como fundamento, a partir do qual todo o resto seria possível. Ele exemplifica com o caso da matemática, que não buscava o primeiro momento solene a partir do qual toda a matemática ocidental se tornou possível, não retornaria a Euclides ou a Pitágoras. Sua busca sempre foi por começos relativos, instaurações ou transformações mais do que fundamentos, fundações.

A idéia de escavações é outro tema que lhe incomodava da mesma forma; a análise arqueológica empreendida não buscou relações que seriam ou estariam secretas, escondidas, mais silenciosas ou mais profundas do que a consciência dos homens. Ao contrário, procurou definir relações que estão na própria superfície dos discursos; buscou tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas. Reafirma:

Não pretendo procurar por baixo do discurso o que é o pensamento dos homens, mas tento tomar o discurso em sua existência manifesta, como uma prática que obedece a regras. As regras de formação, de existência, de coexistência, a sistemas de funcionamento etc. É essa prática, em sua consistência e quase em sua materialidade, que descrevo. (FOUCAULT, 2005, p. 145-146).

Com as obras anteriores, *Histoire de la Folie, Naissance de la Clinique, Les Mots et les Choses* traçou-se um perfil de uma empresa, pela qual se tentou medir as mutações ocorridas no domínio da história, colocando em questão os métodos, os limites, os temas próprios da história das idéias. O objetivo foi desfazer as últimas sujeições antropológicas e mostrar como essas sujeições puderam se formar em tarefas esboçadas em “uma certa desordem” e sem que sua articulação geral fosse claramente definida. Do exercício de dar-lhes coerência, ou pelo menos, colocá-las em prática, resultou o livro *A Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2002a, p. 17-18).

Não se trata de transferir para o domínio da história um método estruturalista testado em outros campos de análise, mas revelar os princípios e as conseqüências de uma transformação por realizar no domínio do saber histórico. Os problemas colocados por essa transformação, os instrumentos utilizados, os conceitos que se definem, os resultados obtidos, não são estranhos à análise estrutural, mas não é dessa análise que se trata especificamente. Não se trata de utilizar as categorias das totalidades culturais (sejam as visões de mundo, os tipos ideais ou o espírito singular das épocas) para impor à história as formas da análise estrutural<sup>16</sup>.

As séries descritas, os limites fixados, as comparações e as correlações estabelecidas não se apóiam nas antigas filosofias da história, mas têm por finalidade colocar novamente em questão as teleologias e as totalidades.

---

<sup>16</sup> Entre outras, essa questão é discutida em FOUCAULT, M. Estruturalismo e Pós-estruturalismo (1983). In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, (Ditos e escritos II), p. 307-334. E também em, RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução: Vera Porto Carrero/Introdução traduzida por Antônio Carlos Maia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

*A Arqueologia do Saber* e os outros trabalhos precedentes não se inscrevem diretamente no debate sobre a estrutura (confrontada com a gênese, a história, o devir), mas no campo em que se manifestam, se cruzam, se emaranham e se especificam as questões do ser humano, da consciência, da origem e do sujeito, sem omitir o problema da estrutura. *A Arqueologia do Saber* não é a retomada e a descrição exata do que se pode ler em *Histoire de la Folie*, *Naissance de la Clinique* ou *Les Mots et Les Choses*. Há diferenças em muitos pontos, permitindo também diversas correções e críticas internas.

Em *A arqueologia do Saber*, Foucault sistematizou as questões metodológicas relativas à pesquisa social. O que chama a atenção de início é a crítica às concepções positivista e idealista de História, pois elas estão em descompasso com as ciências do homem, quando se consideram as transformações ocorridas mais ou menos na mesma época nas esferas da epistemologia e do novo campo do saber. A História “científica” se interessa pela “longa duração”, pelas permanências, pelas continuidades; as ciências do homem privilegiaram as descontinuidades.

Quase na mesma época, paradoxalmente, para as ciências do homem, nas disciplinas nomeadas por histórias das idéias, das ciências, da filosofia, do pensamento e da literatura<sup>17</sup>, ocorreu o deslocamento da atenção das vastas unidades descritas como ‘épocas’ ou ‘séculos’ para os fenômenos de rupturas: *atos e liminares epistemológicos* (Bachelard), *deslocamentos e transformações* dos conceitos (Canguilhem); *unidades arquetônicas* dos sistemas (Guérault). Estes são citados por Foucault como referências para as descontinuidades empreendidas no domínio da história das ciências, do pensamento, da filosofia e da literatura.

O grande problema que surge com a nova mentalidade científica é o enfrentamento das situações até então desconhecidas: o recorte e o limite; não interessa saber por que caminhos as continuidades eram estabelecidas; nem mais a tradição e o rastro, nem o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos. O panorama contemporâneo da pesquisa é caracterizado pelo espalhar-se das questões<sup>18</sup> com as quais essa nova forma de história elabora sua própria teoria. Em suma:

[...] a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura,

<sup>17</sup> “Disciplinas que escapam, em grande parte, ao trabalho do historiador e de seus métodos”. (FOUCAULT, 2002a, p. 4).

<sup>18</sup> As questões destacadas são: como especificar os diferentes conceitos que permitem avaliar a descontinuidade (limiar, ruptura, corte, mutação, transformação)? Através de que critérios isolar as unidades com que nos relacionamos: o que é *uma* ciência? O que é *uma* obra? O que é *uma* teoria? O que é *um* conceito? O que é *um* texto? Como diversificar os níveis em que podemos colocar-nos, cada um deles compreendendo suas escansões e sua forma de análise? Qual é o nível legítimo da formalização? Qual é o da interpretação? Qual é o da análise estrutural? Qual é o das determinações de causalidade? (FOUCAULT, 2002a, p. 6).



parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos. [...] na análise das idéias e do saber, prestamos uma atenção cada vez maior aos jogos da diferença [...]. (FOUCAULT, 2002a, p. 6-7).

A análise documental tem sido intrínseca à prática historiográfica; desde que existe uma disciplina como a História, investiga-se documentos, e se interroga tanto os documentos como o próprio homem. Indaga-se não apenas o que eles queriam dizer, mas se diziam a verdade, o que lhes outorgava ou não autenticidade, pertinências ou não nas informações. Porém essas questões e a inquietude crítica apontavam para um mesmo fim: reconstituir o passado a partir do que diziam os documentos, que são tratados como a linguagem de uma voz reduzida ao silêncio, de rastro frágil, mas, decifrável. Não é de hoje, mais ainda não concluída, a mutação da história em relação ao documento<sup>19</sup>.

Foucault propõe que o documento, não seja mais essa matéria inerte, o simples fato que permite a reconstituição do que os homens fizeram ou disseram, em suma, do passado. É preciso atentar para as unidades, conjuntos, séries, relações contidas no próprio tecido documental:

É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade; formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa. [...] A história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio, coisa diversa do que dizem. (FOUCAULT, 2002a, p. 7-8).

A proposta foucaultiana consiste em transformar os documentos em monumentos, considerados como uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, interrelacionados, organizados em conjuntos e não como materialidade onde se encontram para serem decifrados rastros deixados pelos homens. Essa concepção histórica e documental

---

<sup>19</sup> Vale lembrar a escola dos Annales, especificamente de Febvre com sua proposta de ampliação do 'arquivo do historiador', defensor da história feita com todos os documentos, por ser estes vestígios da passagem do homem. Propôs o uso não só de arquivos: documentos oficiais, textos formais, timbrados e assinados, mas também um poema, um quadro, um drama, estatísticas, materiais arqueológicos. Tece críticas à historiografia que a partir do domínio do documento escrito dividiu a história em pré-história (REIS, 2000, p. 77).

implica várias conseqüências, novos problemas a serem considerados: inicialmente o efeito de superfície, já assinalado na história das idéias com a multiplicação das rupturas. “O problema é *constituir séries*: definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhe é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries” (FOUCAULT, 2002a, p. 8-9). Faz-se necessário distinguir acontecimentos de nível diferente: breves, de duração média, outros de ritmo lento e “não mais apenas acontecimentos importantes (com uma longa cadeia de conseqüências) e acontecimentos mínimos; [...] O aparecimento dos períodos longos na história de hoje não é um retorno às filosofias da história, às grandes eras do mundo, ou às fases prescritas pelo destino das civilizações; é o efeito da elaboração, metodologicamente organizada, das séries” (*Idem*, p. 9). Essa mutação na história das idéias do pensamento e das ciências:

[...] dissociou a longa série constituída pelo progresso da consciência, ou a teleologia da razão, ou a evolução do pensamento humano; pôs em questão, novamente os temas da convergência e da realização; colocou em dúvida as possibilidades da totalização. Ela ocasionou a individualização de séries diferentes, que se justapõem, se sucedem, se sobrepõem, se entrecruzam, sem que se possa reduzi-las a um esquema linear. Assim, apareceram, em lugar dessa cronologia contínua da razão, que se fazia remontar invariavelmente à inacessível origem, à sua abertura fundadora, escalas às vezes breves, distintas umas das outras, rebeldes diante de uma lei única, freqüentemente portadoras de um tipo de história que é própria de cada uma, e irredutíveis ao modelo geral de uma consciência que adquire, progride e que tem memória. (FOUCAULT, 2002a, p. 9).

As unidades implicam na admissão da descontinuidade. De início, uma operação deliberada do historiador que deve distinguir, ainda que por hipótese, os níveis possíveis da análise, os métodos que são adequados a cada nível e as periodizações que lhes convêm; Explicita:

É também o resultado de sua descrição [...], pois, o historiador se dispõe a descobrir os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, o instante de funcionamento irregular de uma causalidade circular” (FOUCAULT, 2002a, p. 10).

E por fim, a descontinuidade em sua terceira função é a de “conceito que o trabalho não deixa de especificar, [...] toma uma forma e uma função específica de acordo com o domínio e o nível em que é delimitada: não se fala da mesma descontinuidade quando se descreve um limiar epistemológico, a reversão de uma curva de população, ou a substituição de uma técnica por outra” (*Ibidem, idem*). Tem-se uma noção paradoxal de descontinuidade, pois, ao mesmo tempo constitui-se como instrumento e objeto de pesquisa. Em suma:

Um dos traços mais essenciais da história nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo: sua passagem do obstáculo à prática; sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir, e sim o de um conceito operatório que se utiliza; por isso, a inversão de signos graças à qual ele não é mais o negativo da leitura histórica (seu avesso, seu fracasso, o limite de seu poder), mas o elemento positivo que determina seu objeto e valida sua análise. (FOUCAULT, 2002a, p. 10-11).

Para Foucault, os problemas acima fazem parte do campo metodológico da história, o qual merece atenção por duas razões. Inicialmente, por ser possível perceber até que ponto se libertou da filosofia da história e de suas respectivas questões sobre a racionalidade ou da teleologia do devir, da relatividade do saber histórico, da possibilidade de descobrir ou de dar um sentido à inércia do passado e à totalidade inacabada do presente. Segunda razão, pela coincidência de alguns de seus pontos, com problemas que se encontram nos domínios, por exemplo, da lingüística, da etnologia, da economia, da análise literária, da mitologia. Afirma:

A estes problemas pode-se atribuir a sigla do estruturalismo. Sob várias condições, entretanto, eles estão longe de cobrir, sozinhos, o campo metodológico da história, de que só ocupam uma parte cuja importância varia com os domínios e os níveis de análises salvo em certo número de casos relativamente limitados, eles não foram importados da Lingüística ou da etnologia (conforme o percurso hoje freqüente), mas nasceram no campo da própria história - essencialmente no da história econômica e em virtude das questões que ela colocava; enfim, não autorizam, de modo algum, que se fale de uma estruturalização da história, ou, ao menos, de uma tentativa para superar um "conflito" ou uma "oposição" entre estrutura e devir: já há bastante tempo que os historiadores identificam, descrevem e analisam estruturas, sem jamais se terem perguntado se não deixavam escapar a viva, frágil e fremente "história". A oposição estrutura-devir não é pertinente nem para a definição do campo histórico nem, sem dúvida, para a definição de um método estrutural. (FOUCAULT, 2002a, p. 13).

Foucault esclarece que esta mutação epistemológica da história estava em processo. Marx foi o primeiro a enunciar a nova mentalidade, porém seus efeitos demoraram, sobretudo para a história do pensamento que ainda não havia sido registrada nem refletida.

Como se fosse particularmente difícil, nesta história que os homens retraçam com suas próprias idéias e com seus próprios conhecimentos, formular uma teoria geral da descontinuidade, das séries, dos limites, das unidades, das ordens específicas, das autonomias e das dependências diferenciadas (FOUCAULT, 2002a, p. 14).

Como se experimentássemos uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico

no lugar onde habitualmente se buscaram as origens, percorrer indefinidamente a linha dos antecedentes, reconstituir tradições, seguir curvas evolutivas e projetar teleologias.

É como se a partir desses conceitos de limiares, mutações, sistemas independentes séries limitadas – tais como são utilizados de fatos pelos historiadores – tivéssemos dificuldade em fazer a teoria, em deduzir as conseqüências gerais e mesmo em derivar todas as implicações possíveis. É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento (FOUCAULT, 2002a, p. 14).

Retomando o tema desta dissertação: a leitura crítica dos discursos dos professores de Artes, da SME, dos saberes exteriores tanto a um quanto ao outro, a arqueologia instaurada por Foucault se mostra como a mais adequada ao objeto da pesquisa, pois as propostas oficiais de ensino condensam múltiplos discursos e, paradoxalmente, almejam apreender a dispersão das Artes no mundo contemporâneo. Essas dispersões, quando constatadas, evidenciam a descontinuidade, tomando-a como elemento fundamental da análise do *corpus* documental da pesquisa. O documento compõe-se por uma massa documental, vai além de textos considerados literários, filosóficos, científicos. “O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (FOUCAULT, 2002a, p. 208). Antes de penetrar na trama dos documentos oficiais, materializados nas propostas curriculares para o ensino de Arte, é necessário desconstruir a História da Arte no Brasil, o que será feito no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### O SIGNIFICADO DA ARTE E ENSINO DE ARTE NO BRASIL

O percurso cronológico da Arte e do ensino de Arte se diferem. O ensino de Arte sistematizado e institucionalizado na educação escolar é um acontecimento recente, ao passo que a Arte-expressão, produção de formas, cores, objetos, por meio de desenho, pintura e escultura, entre outras expressões, é considerada uma das mais antigas maneiras de manifestação humana e, conseqüentemente, a sociedade brasileira, seja antes de abril de 1500, seja depois desta data, produz e conserva um vasto repertório artístico, cuja unidade é o povo brasileiro. As práticas culturais designadas por Arte constituem-se no domínio complexo tramado e marcado por rupturas, descontinuidades, transformando-se simultaneamente com a constituição histórica do ser humano em formação. Esses aspectos proporcionam heterogêneas leituras: filosóficas, históricas, sociológicas, artísticas, psicológicas, técnicas, trazendo conclusões distintas. Segundo Osinski (2001, p. 11) “as origens da arte coincidem com as do próprio homem”. Para Read (1983) a Arte e a sociedade têm sua origem nas relações do homem com seu ambiente natural, e que as pinturas paleolíticas das cavernas e as estatuetas de osso ou marfim são as mais antigas obras de Arte que chegaram até nós:

Não sabemos com exatidão as origens ou propósitos dessas obras de arte, mas ninguém supõe que fossem obras de arte pela arte. Talvez tivessem uma função mágica ou religiosa e, como tal, estivessem intimamente relacionadas com a estrutura social da época. Isso ocorreu com a arte de todas as civilizações sucessivas, das quais temos provas históricas. Se examinarmos os primeiros registros das antigas civilizações da Suméria, Egito ou Oriente Médio, encontraremos sempre artefatos que ainda falam à nossa sensibilidade artística – na verdade, o conhecimento que temos dessas sociedades baseia-se, em grande parte, nas evidências proporcionadas por essas obras de arte que sobreviveram. Em toda a longa perspectiva da história é impossível conceber uma sociedade sem arte, ou uma arte sem significação social, até chegarmos à época moderna. [...] Podemos [...] indagar como as sociedades modernas se tornaram insensíveis à arte. (READ, 1983, p. 20).

Percebe-se, então, que o percurso artístico além de longo é, também, complexo, o que impossibilita uma análise histórica total. Admitindo esta tese, o estudo aqui empreendido situar-se-á no domínio do saber em sua positividade. De acordo com Foucault, a análise de um saber em sua positividade, consiste em mostrar as regras norteadoras da prática discursiva. Tais regras são responsáveis pela formação de grupos de objetos, conjuntos de enunciações,

jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas, elementos esses que constituem a base, com as quais se constroem proposições coerentes ou não,

se desenvolvem descrições, mais ou menos exatas, se efetuam verificações, se desdobram teorias. Formam o antecedente do que se revelará e funcionará como um conhecimento ou uma ilusão, uma verdade admitida ou um erro denunciado, uma aquisição definitiva ou um obstáculo superado (FOUCAULT, 2002a, p. 205-206).

O empreendimento do estudo no domínio do saber em sua positividade não implica buscar suas origens e motivações iniciais, processuais e progressivas. No entanto, no caso específico do fazer e ensinar artístico, também não significa estabelecer uma hierarquia de valor, desprezar uma produção humana de formas, cores, imagens, objetos que datam de 200 mil anos, e que desde o período denominado por paleolítico tem elaborações que atingiram, aparentemente, “sem qualquer obstáculo, a unidade da percepção visual somente realizada pela arte moderna após um século de controvérsias” (HAUSER, 1998, p. 3).

Essas mesmas manifestações também são encontradas no Brasil, pois, os achados arqueológicos registram vestígios dessas produções datadas de milhares de anos, é o caso das pinturas rupestres no Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI), onde “a arqueóloga brasileira Niède Guidon catalogou mais de 400 sítios arqueológicos e encontrou milhares de peças, além de 23 mil figuras rupestres” (RODRIGUE, 2002, p. 76); ali se encontram também as pinturas consideradas mais antigas da América, datadas de 17 mil anos. Há ainda outras manifestações artísticas dos nativos dessas terras muito antes de serem descobertas e colonizadas pelos portugueses.

As considerações acima permitem o encaminhamento de uma análise descritiva arqueológica das rupturas ocorridas no processo de transmissão do saber e fazer artístico instituído e sistematizado, até alcançar as regras<sup>20</sup> que possibilitaram a formação discursiva<sup>21</sup> (ensino de Arte) e formação de grupos de objetos (Belas-Artes – desenho, gravura, pintura, escultura e arquitetura; Ensino de Desenho - desenho de observação, desenho cópia, desenho geométrico; Livre-Expressão – liberação emocional; Educação Artística – artes plásticas,

---

<sup>20</sup> Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma da repartição discursiva (FOUCAULT, 2002a, p. 43-44).

<sup>21</sup> Conforme Foucault (2002a) não se pode identificar as formações discursivas nem às ciências, nem às disciplinas pouco científicas, nem às figuras que delinham de longe as ciências que virão, e nem, finalmente, a formas que excluem, logo de início, qualquer cientificidade (p. 205). “[...] no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2002a, p. 43).

música e teatro; e Arte-educação – expressão, cognição, história da arte e leitura de imagem entre outros).

As próximas páginas são dedicadas à análise do ensino artístico no Brasil a partir da sistematização instituída pela Missão Artística Francesa, responsável pela criação da Academia Imperial de Belas-Artes pelo Decreto-Lei datado de 1816, o que representou nova ruptura, desta vez em substituição ao modelo de ensino artístico do período jesuítico. O novo modelo metodológico se impôs “ao empirismo até então reinante (e que não era senão o velho sistema da aprendizagem artística, nas oficinas, adaptado às circunstâncias e com as naturais limitações do nosso meio), terminaria por academizar a arte brasileira” (ARTE NO BRASIL, 1986, p.160).

## 2.1. A Missão Artística Francesa e o Ensino de Belas-Artes

A transferência da sede do reino português, em 1808, para a cidade do Rio de Janeiro acarretou transformações na vida brasileira. Do ponto de vista cultural, a vinda da família real portuguesa, segundo Lopez (1988), significou a modernização do Rio de Janeiro. Daí emergirem tributos para uma formação cultural laica, mundana, cortesã e aristocrática. “O aparelho burocrático português, introduzido no Brasil e copiado do *Almanaque de Lisboa*, pouco ajustado às nossas realidades, veio a ser a infra-estrutura administrativa da emancipação” (*Idem*, p. 14). Entre as inovações propiciadas pela transferência da Corte, destaca-se a Biblioteca Pública<sup>22</sup>, o Arsenal Real, o Jardim Botânico, uma Escola de Medicina no Rio e outra em Salvador, o Observatório Astronômico, o Banco do Brasil e o Museu de Mineralogia:

A vinda de D. João ainda levou à criação da Imprensa Régia (fundação do jornal *Gazeta do Rio de Janeiro*, evidentemente um jornal meramente informativo e inócuo). Na mesma época, circulava em Londres o “subversivo” *O Correio Braziliense*, de Hipólito José da Costa. Em suma, o Rio modernizava-se, perdendo, paulatinamente, os acanhamentos provincianos. A Corte se divertia: touradas, cavalhadas, torneios, rodeios, teatro, saraus musicais. No restrito círculo de uma aristocracia parasitária, desenvolvia-se uma brilhante cultura do ócio mundano. (LOPEZ, 1988, p. 14).

Sodré (1979) esclarece que a sociedade brasileira nesse período começava a despertar o interesse pela cultura como forma do conhecimento ou como prenda. As manifestações artísticas na torêutica, na escultura, na arquitetura, na ourivesaria e nas letras já encontravam

<sup>22</sup> Conforme Romanelli (2001, p. 38) o acervo inicial foi de 60.000 volumes, vindos da Biblioteca do Palácio da Ajuda, em Portugal.

apreço na camada intermediária e, em parte, na classe dos senhores, pelo menos como motivo de ostentação. Essa nova situação constituiu o distintivo social para aqueles que nelas mais se destacavam e a nivelar-se com os lares da classe dominante, salvo quando se aparentava ao artesanato, o traço de não surgir do trabalho físico, de contrastar com ele, de ser própria de homens livres.

Ainda de acordo com Sodré, se os sobrados e solares não apresentavam, do ponto de vista artístico, nada que merecia apreço maior, as artes plásticas esplendiam nas igrejas de estilo barroco. Quando a corte lusa chegou ao Brasil, encontrou os monumentos do barroco já marcando a paisagem, com o seu traço particular, distinguindo-se dos modelos originários, obra de artistas de origem humilde, pintores do nível de Manuel da Costa Ataíde, santeiros como Manuel de Meneses da Costa, mestres toreutas como João Batista Gomes, Antônio Fernandes Rodrigues e particularmente um Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho), artistas que quebraram a uniformidade do barroco de importação, apresentando contribuição inovadora. Grande parte dos toreutas, santeiros, ourives, ficou desconhecida, numa época em que a autoria carecia de importância, em que, vindos de camadas inferiores, esses mestiços de talento eram vistos como simples artesãos. É uma arte que, fugindo às casas dos senhores e aos palácios das autoridades, acolheu-se aos templos e aos claustros (SODRÉ, 1979, p. 33). O referido autor prossegue em sua análise destacando dois aspectos do impulso dado à cultura, quando do governo joanino:

[...] aspectos especificamente quantitativos: as atividades ligadas ao conhecimento do país, particularmente pelo levantamento das variedades de plantas e animais, e o incentivo dado às expedições científicas, logo adiante, e no mesmo rumo de acumulação informativa; e as atividades ligadas ao provimento de modelos europeus e ao recrutamento de discípulos, de que foram manifestação concreta a fundação de escolas de arte e de museus e a contratação de mestres estrangeiros. (SODRÉ, 1979, p. 33-34).

Os dois aspectos, cuja benemerência não pode ser posta em dúvida, assinalaram a transplantação que, conjugada à alienação, necessariamente, já no alvorecer do século XIX, persistiu como decorrência das condições objetivas então reinantes. O primeiro aspecto foi marcado com a passagem dos primeiros cientistas estrangeiros, “homens da categoria de Humboldt e do príncipe de Wied-Neuwied, predecessores dos que, às vésperas da autonomia, como Spix, Martens e Saint-Hilaire, constituíram as sucessivas expedições que cortaram o território brasileiro no século XIX” (*Idem*, p. 34). Quanto ao segundo, para o provimento de modelos e de mestres, o impulso joanino ficou marcado pela iniciativa de trazer a Missão



Artística Francesa.

A queda de Napoleão Bonaparte em 1815 e a restauração da monarquia que conduziu Luís XVIII ao trono tornou possível a retomada das relações entre Portugal e França. Lisboa era governada naquela época por uma junta britânica em nome de D. João. No mesmo ano o Brasil foi elevado a Reino Unido e, em 1816, morrendo a Rainha D. Maria I, ascendia ao trono português D. João VI, Rei de Portugal, Brasil e Algarves. Foi assim que, em 1816, a Missão Artística Francesa chegou ao Brasil liderada por Joaquim Lebreton, ex-secretário da classe de Belas Artes do Instituto de França e diretor da Seção de Belas-Artes do Ministério do Interior da França: “tendo-se ocupado, inclusive, de instalar no recém-criado Museu do Louvre (1793) o acervo resultante da [...] espoliação de Napoleão Bonaparte nos países conquistados” (BARBOSA, 2005a, p. 17). Com a queda de Napoleão, conseqüentemente os bonapartistas do Instituto de França foram destituídos. “Os organizadores da Academia de Belas-Artes, célula máter do nosso ensino de Arte, eram franceses, todos membros importantes da Academia de Belas-Artes, do Instituto de França, e bonapartistas convictos” (*Idem*, 2005a, p. 16). E “eram de orientação determinadamente neoclássica, a qual marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas na Corte.” (*Idem*, 2005a, p. 8).

Juntamente com J. Lebreton chegaram ao Brasil os pintores Nicolas-Antoine Taunay (pintor de gênero e de batalhas); Jean-Bapiste Debret, pintor de História; Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny (arquiteto); Auguste-Marie Taunay (escultor); Charles Simon Pradier (gravador); o conquistador Segismund Neukom e ainda artífices e ajudantes: François Ovide (mecânico), Nicolas Magliori Enout (serralheiro), Jean-Baptiste Level (ferreiro), Pilité e Fabre (curtidores), Louis-Joseph e Hippolyte Roy (carpinteiros), além do comerciante Pierre Dillon, com a função de secretariar Lebreton. Os artistas constituiriam o núcleo docente da Academia de Belas Artes que somente começou a funcionar em 1826.

Segundo Lopez (1988) o estilo que os artistas da missão trouxeram ao Brasil era o que estava em voga na Europa desde o fim do século XVIII, o neoclassicismo que fora o estilo oficial do Império Napoleônico, caracterizado pela simetria e a serviço da ordem e da perenidade dos valores estabelecidos:

Um dado importante é que a missão francesa se inscreve num quadro mais amplo do que a mera circunstância da presença da Corte no Brasil. Foi, na verdade, parte de um processo de rompimento com a arte colonial barroca, mestiça e autodidata. Foi também o coroamento de uma nova concepção de arte, integrada no contexto mundano-aristocrático do Rio de Janeiro dos começos do século XIX. A serviço de interesses seculares, a arte, segundo as novas idéias trazidas pela missão francesa, deveria ser aprendida em academias. [...] ela se destinou a introduzir o ensino artístico sistemático no país. (LOPEZ, 1988, p.15).

No plano estético-formal, tratou-se de abolir a pompa e os ornamentos barrocos em favor de um estilo neoclássico, refinado, disciplinado, totalmente europeu:

A missão francesa foi a base artística e pedagógica para a ruptura com as tradições coloniais, consideradas bizarras e “góticas”, no caso, as esculturas, pinturas e decorações daqueles santeiros, considerados toscos, primitivos e incapazes de uma melhor técnica ou acabamento. Esse desprezo, evidentemente, envolvia um preconceito de classe: afinal, aquela concepção artística aparentemente tosca e rudimentar de fê percebida na arte dos séculos anteriores, exprimindo-se num estilo barroco onde transparecia certa rudeza e falta de apuro, consistia numa tradução popular da religiosidade européia. (LOPEZ, 1988, p. 15-16).

Os artistas da missão francesa vieram introduzir o ensino acadêmico com todas as suas regras, fazendo predominar o aprendizado convencional em detrimento da criatividade, da expressividade emocional e do espontaneísmo; é também certo que a fundação da Academia de Belas-Artes encontrou dificuldades práticas. Uma delas foi a morte prematura do Conde da Barca, aquele que mais lutara por tal instituição. Outra foi a oposição do cônsul francês Maler aos artistas da missão, devido às suspeitas de simpatias bonapartistas que existiam em relação a eles. Tanto que a Academia somente iniciou suas atividades em 1826 e seu primeiro diretor foi o pintor Henrique José da Silva (1772-1834).

A missão francesa evidencia o processo de transplantação cultural conjugado à alienação da sociedade brasileira, conforme considera Sodré (1979), pois toda a produção artística valorizada pelas elites do século XIX resultou do transplante europeu. As elites fizeram questão de ter uma formação artístico-cultural à base da importação dos valores estrangeiros como distinção de classe. Em suma:

Seria o modo de mostrar que nada tinham a ver com as classes inferiores, onde se disseminava a escravaria. O Brasil monárquico seria um Brasil inteiramente voltado para o litoral, imagem simbólica do desejo de se ligar ao exterior, parecendo um país que estava sempre querendo ir embora, como diria Juscelino Kubitschek. Da Europa vinham os produtos manufaturados e para lá iam os nossos produtos primários. Portanto, é fácil entender que as idéias, objetos artísticos e modos de vida lá produzidos fossem especialmente valorizados e se tornassem modelos e padrões a serem seguidos por essa sociedade colonizada. (LOPEZ, 1988, p. 18).

A respeito do ensino artístico, especificamente, é preciso dizer que foi instituído primeiramente o de nível superior; muitos anos antes de sua instituição em nível primário e secundário, conforme a tendência geral da Educação laica Brasileira. Para Romanelli (2001, p. 38) a principal mudança no quadro das instituições educacionais da época empreendida

com a presença do príncipe Regente, D. João foi, “sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos) na Colônia. Embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático”. Dentre as escolas superiores, a autora menciona: Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar que foi transformada posteriormente em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, com a incumbência de formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas. Os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro, constituídas como células das primeiras Faculdades de Medicina. A criação de um curso de Economia Política. O Gabinete de Química organizado na Corte e o Curso de Agricultura criado na Bahia, em 1812, segundo a autora, “foram duas tentativas de implantação do ensino técnico superior, que, se não vingaram, pelo menos tiveram o mérito de trazer para a Colônia opções diferentes em matéria de educação superior” (ROMANELLI, 2001, p. 38).

No século XIX o aparelho escolar se estruturou a partir de um ensino superior tendo como finalidade principal a formação de quadros de qualificação para a produção e a burocracia do Estado. Para Sodré esses cursos tornaram-se provedores de quadros às assembleias e ao governo das províncias e do país; a superioridade imprimida no saber jurídico sobre as demais formas de saber fundamentou-se na estrutura social, apoiada no regime escravista e no regime feudal, e foi o que “causou e manteve essa superioridade, ligada assim, ao tipo de cultura aqui gerado e desenvolvido” (SODRÉ, 1979, p. 37).

No tocante ao ensino secundário, Cunha (2000a) afirma que o respectivo nível de ensino era ministrado em poucos estabelecimentos, entre eles, nos seminários de São José e São Joaquim, no Rio de Janeiro, esse último, constituindo o gérmen do colégio Pedro II, criado em 1837. Em diversas cidades funcionavam as ‘aulas régias’<sup>23</sup> de humanidades, ministradas por professores particulares. O ensino secundário foi sendo ampliado e diferenciado, “mas, sempre, em virtude do ensino superior, tendência persistente, [...] até os dias atuais” (CUNHA, 2000a, p. 70). O autor insiste que no ensino das primeiras letras destinou-se:

[...] umas sessenta cadeiras no período joanino, não sofrendo o dinamismo que se esperava da Constituição outorgada de 1824, que dizia garantir a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Mais do que a ambição desse dispositivo, quando comparado com a disponibilidade de recursos, o regime escravocrata tornou essa proclamação destituída de base prática. Paralelamente, o estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário/superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. (CUNHA, 2000a, p. 70-71).

---

<sup>23</sup> Aulas avulsas instituídas pelo Márquez de Pombal após a expulsão dos jesuítas (1759).

A partir de então, foram criadas cadeiras de desenho com o propósito de formação de mão de obra qualificada, citada como exemplo, uma ‘aula de desenho’ que passou funcionar no Arsenal do Exército do Rio de Janeiro, em 1820, para os aprendizes.

Naquele ano, uma decisão do encarregado de assuntos militares da corte abria essa aula a artífices e aprendizes de fora do arsenal, atendendo ‘ao quanto é necessária esta Arte a todos os trabalhos mecânicos’. A notícia dessa decisão foi mandada publicar na *Gazeta do Rio de Janeiro*, de modo a divulgá-la aos interessados potenciais” (CUNHA, 2000a, p. 73).

De 1818, tem-se uma carta régia que mandava instalar na Bahia uma cadeira de desenho e figura destinada ao aperfeiçoamento de projetistas ‘para as artes em geral, especialmente para a arquitetura naval e escultura, que por falta de conhecimento de desenho não têm podido chegar à perfeição’ (CARTA RÉGIA de 8 de agosto de 1818 apud CUNHA, 2000a, p. 74).

A Academia de Artes poderia ter sido um estabelecimento de ensino decisivo na aprendizagem de ofícios manufactureiros, se tivesse revertido a sua destinação preferencial, afirma Cunha. Embora fosse frustrado o intento de seu idealizador de ligar o ensino das Belas-Artes com o de Ofícios mecânicos pelo desenho.

No que diz respeito ao ensino de Belas-Artes e de Ofícios, o referido autor assegura que ao chegar ao Rio de Janeiro, Lebreton líder da Missão Artística Francesa, redigiu uma carta ao Conde da Barca, a 12 de junho de 1816, propondo a criação de uma dupla escola de Artes, um setor para o ensino das Belas-Artes: pintura, escultura, gravura, arquitetura e outro para as Artes Mecânicas. No projeto ambos os setores estavam articulados por elementos de aproximação e de repulsão. Fica explícita a importância do aprendizado do desenho, tanto para os artistas quanto para os artífices<sup>24</sup>, evidenciada pela evocação da Academia de Belas-Artes e do Conservatório de Artes e Ofícios de Paris. E teria como resultado de sua atuação, a França, onde teriam se desenvolvido, não só a pintura, a escultura, a gravura e a arquitetura, como, também, a manufatura.

Lebreton acreditava que no Brasil tal desenvolvimento deveria ser procurado, principalmente para aumentar e aperfeiçoar mais prontamente a indústria e torná-la nacional. Se assim fizesse, o Brasil poderia entrar bem mais frutuosamente na partilha das perdas que experimentava a indústria francesa, e com as quais se beneficiavam o norte da Alemanha, a Bélgica holandesa e os Estados Unidos:

---

<sup>24</sup> O autor esclarece que em suas referências artífices são os oficiais mecânicos.

Se a indústria no Brasil fosse esperar que os artífices desenvolvessem espontaneamente a arte do desenho, a oportunidade estaria perdida. Lebreton lançou mão de dois argumentos em defesa do ensino de desenho aos artífices. Primeiro, a influência da escola gratuita de desenho, aberta por volta de 1763, a “que se devem a feliz revolução do gosto, e o grande aperfeiçoamento experimentado pela indústria francesa em todos os ofícios relacionados com o luxo”. Segundo, ao diagnóstico de Humboldt a respeito do papel desempenhado pela Academia de los Nobles Artes, do México, no desenvolvimento da indústria naquele país. (CUNHA, 2000a, p. 78-79).

Embora o ensino de desenho interessasse tanto às Belas-Artes quanto às Artes Mecânicas, não se poderia confundir o ensino de umas e outras. De acordo com Cunha, “Lebreton alertava para que não se repetissem, no Rio de Janeiro, os defeitos da Academia de Belas-Artes de Paris que, por ser gratuita, recebia os filhos dos pobres, sem talento. Estes deveriam ser encaminhados para o aprendizado de ofícios mecânicos, evitando-se, assim, que esse ‘fermento grosseiro’ contaminasse as belas-artes” (*Ibidem*, 79). A proposta de articulação dos setores da escola seria feita pelo ensino das disciplinas: desenho de figura e de ornatos, aritmética, geometria prática, tanto aos artistas quanto aos artífices. Cumpridas essas disciplinas, os estudantes/artífices seriam encaminhados a ‘ateliês práticos’, montados por operários franceses<sup>25</sup>, onde seguiriam o processo de aprendizagem pelos padrões tradicionais e ‘em poucos anos tais alunos se tornariam mestres, fundando e aperfeiçoando a indústria nacional’ (CUNHA, 2000a, p. 79). Cunha se manifestou com estas palavras sobre a criação da escola de Artes:

[...] o projeto dessa escola de artes parece ter encontrado receptividade na Corte, dado que, apenas dois meses depois de apresentado por Lebreton, uma carta régia mandava criar uma ‘Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios’, com a dupla finalidade de seu idealizador. Na justificativa do empreendimento, João VI valorizava muito a formação da força de trabalho manufatureiro.

[...]

Atendendo ao bem comum que provém aos meus fiéis vassallos de se estabelecer no Brasil uma Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, em que se promova e difunda a instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados, não só aos empregos públicos da administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria, comércio; de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, maiormente neste continente, cuja extensão não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao tamanho e aproveitamento do terreno, precisa dos grandes socorros da estatística para aproveitar os produtos, cujo valor e preciosidade podem vir a formar no

<sup>25</sup> Cunha apresenta uma nota esclarecendo que Lebreton propôs ao Conde da Barca que mandasse vir da Europa cerca de cem operários, dos mais diferentes ofícios, que deveriam trabalhar autonomamente, contando, todavia, com a colocação de seus produtos assegurada pelos comerciantes brasileiros, durante cinco anos. Processo que já estava sendo utilizado com alguns operários que Lebreton trouxe consigo: um serralheiro, um ferreiro, dois carpinteiros de carros e dois curadores de peles e curtidores. (CUNHA 2000a, p. 79).

Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos; fazendo-se portanto necessário aos habitantes o estudo das belas artes como aplicação e referência aos ofícios mecânicos, cuja prática, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos teóricos daquelas artes, e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas [...]. (Carta Régia de 12 de agosto de 1816 apud CUNHA 2000a, p. 79-80).

As aulas da Academia de Artes iniciaram somente em 1826, “postergando-se o ensino de ciências e de desenho para os ofícios mecânicos. A academia só veio a ensinar as Belas-Artes, designação esta incorporada mais tarde, duradouramente, ao nome da instituição” (CUNHA, 2000a, p. 80).

O funcionamento dos cursos de Desenho Técnico no Rio de Janeiro, na Bahia e em Vila Rica, não teve grande sucesso, tendo em vista a tradição do sistema de ensino colonial humanístico, de herança jesuítica, que depreciava as atividades técnicas, artísticas e manuais, tão persistentes que as escolas técnicas fundadas no tempo de D. João VI não determinaram quaisquer transformações sensíveis. “A herança cultural atuou desfavoravelmente na mentalidade, tanto dos dirigentes que organizaram a escola, quanto das próprias camadas que passaram a pressionar o sistema escolar” (ROMANELLI, 2001, p. 46). Para a autora a obra educativa da Companhia de Jesus contribui significativamente para inclusive ser o Brasil uma sociedade latifundiária e escravocrata e também aristocrática.

A velha mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes: era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão. O povo, principalmente as camadas médias que almejavam ascender na escala social, afastou de si a idéia de educar-se para o trabalho. Decorreu daí que, malgrado os esforços privatistas das camadas dominantes, a educação, que acabou por expandir-se, foi justamente aquela que representava o próprio símbolo de classe. (ROMANELLI, 2001, p. 44).

Segundo Barbosa (2005a) exemplo da reação às atividades manuais, mecânicas e técnicas, foi o episódio que envolveu a Missão Francesa com o propósito de organizar a Escola Real de Ciências, Arte e Ofícios, baseada no plano de Lebreton, tendo como referência a experiência parisiense, voltada para o ensino dos ofícios artísticos e mecânicos. O núcleo de ensino recebeu várias designações, e a diversidade não foi apenas nominal, pois, expressou mudança de conteúdo e objetivos programáticos. A escola, que pretendia corroborar na empresa lançada por D. João VI no estabelecimento de bases para uma política economicamente cultural mais pragmática, transformou-se apenas no veículo de um interesse de “arranjar uma nobreza da terra” (BARBOSA, 2005a, p. 25), e ainda:

Uma orientação predominantemente artística substituiu os planos anteriores, o que, dada a indigência de nossa cultura, espantava os viajantes estrangeiros que, como Von Martius, chamavam a atenção para a ilogicidade de se querer ensinar Belas-Artes num país onde faltavam os alicerces de civilização e também de economia que lhe eram necessários. (BARBOSA, 2005a, p. 26).

De acordo com a autora, restou à Arte apenas o caminho estreito e pouco reconhecido de se firmar como símbolo de distinção e refinamento, aberto na prática pelo próprio D. João VI, quando transpôs para o Brasil o hábito das cortes europeias de incluir as Artes na educação dos príncipes. Ao chegar ao Brasil ele contratou o pintor francês Pallière para professor de Desenho e Pintura da Sereníssima Princesa e do Príncipe de Beira, sendo que posteriormente D. Pedro I nomeou para mestre de seus filhos o pintor Simplício Rodrigues:

Nestes moldes as Artes, isto é, a Pintura e o Desenho, foram incluídas no currículo do Colégio do Padre Felisberto Antonio Figueredo de Moura, fundado no Rio de Janeiro, em 1811, destinados a rapazes. Entretanto, as iniciativas de D. João VI no campo do Desenho Técnico, Agricultura, Veterinária e Economia não chegaram a atenuar o “horror ao trabalho manual” sedimentado pelo “sistema jesuítico de ensino literário e retórico”, o qual motivou a propensão discursiva da inteligência brasileira. Outras causas, como a exploração do trabalho escravo e a falta de atividades industriais, também contribuíram para a desvalorização das profissões e estudos ligados às atividade de tipo manual ou à técnica. (BARBOSA, 2005a, p. 26-27).

Sendo a arte uma atividade manual chegou a ser aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer, o preconceito contra a atividade manual enraizou-se com o hábito português de viver de escravos, afirma Barbosa (2005a, p. 27).

## **2.2. Entre o Desenho e as Belas-Artes**

Em 1855, Araujo Porto Alegre<sup>26</sup>, então diretor da Academia Imperial de Belas-Artes, empreendeu a Reforma dos estatutos da Academia com o propósito de conjugar no mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos: o artesão e o artista. Frequentando as mesmas disciplinas básicas, Barbosa cita como comprovação o artigo 78 do título VIII do Regulamento de 1855:

---

<sup>26</sup> Manuel de Araújo Porto Alegre (1806 – 1879) foi pintor, caricaturista, crítico de arte, poeta e escritor. Foi diplomata, ganhou o título de Barão de Santo Ângelo. Nasceu em Rio Pardo, viveu até o vinte anos em Porto Alegre e foi aprendiz de relojoeiro. Conseguiu que Debret o matriculasse na Academia, viajou à França em 1831 e, posteriormente chegou a diretor da Academia (LOPEZ, 1988, p. 34).

As aulas de Matemática Aplicada, de Desenho Geométrico, de Escultura de Ornatos, que fazem parte do ensino acadêmico, têm por fim também auxiliar os progressos das Artes e da Indústria Nacional”. Continuando no artigo 79: “haverá sempre nestas três aulas duas espécies de alunos, o artista e os artífices, os que se dedicam às Belas-Artes e os que professam as Artes Mecânicas”. [...] A formação do artista era, entretanto, alargada com outras disciplinas, inclusive de caráter teórico, especializando-se o artífice nas aplicações do desenho e na prática mecânica, de acordo com o artigo 18 Seção 11: “A aula de Desenho Geométrico será dividida em duas séries, a primeira complementar da cadeira de Matemática (freqüentada por todos os alunos) e a segunda de aplicações do mesmo desenho à indústria, conforme a profissão ou destino dos alunos”. (BARBOSA, 2005a, p. 28).

A Reforma, embora de caráter ideológico diverso, representou um reencontro com o programa inicial de Lebreton para a Escola de Ciências, Artes e Ofícios. Novas cadeiras foram criadas, cujo estatuto estabelecia o conteúdo de cada uma, sem, entretanto, modificações dos métodos:

O desenho figurado, por exemplo, na primeira série continuou a ser cópia de estampas, método introduzido pela pedagogia neoclássica [...] Porto Alegre ultrapassou a barreira do Academismo na Literatura, mas não nos aspectos formais da Pintura, embora tivesse ido além no campo das idéias acerca de Arte, chegando mesmo a se perguntar: o novo sistema de educação artística ordenado pela Reforma preencherá os seus fins ou será necessário um novo método? (BARBOSA, 2005a, p. 28).

Barbosa ressalta que a permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado da Academia, a inclusão da formação do artífice junto ao artista caracterizou como uma espécie de concessão da elite à classe obreira. O currículo dos cursos noturnos criados posteriormente para a formação do artesão (1860) sofreu uma simplificação tal, que os reduziu a um mero treinamento profissional.

Cunha (2000a) admite que a instalação do curso noturno decorreu de uma nova alteração nos estatutos da Academia, pois, o funcionamento dos cursos apenas no período diurno, a exigência de exames de admissão e a cobrança de pagamento de taxa de matrícula eram fatores que dificultavam a freqüência de muitos artífices aos cursos. Por isso, com a nova reforma, além do curso noturno, tornou-se livre e gratuita a matrícula. Conforme as expectativas do diretor da Academia, o ensino industrial que se encontrava confiado a hábeis professores, proporcionaria, dentro de alguns anos, um novo cunho aos artefatos da indústria nacional e ainda, que desapareceriam os “engrimanços sem idéias nas fachadas que não revestem pensamento algum”; o canteiro por sua vez aprenderia encontrar na pedra “a doçura da cera”, e que suas obras produziriam à luz tropical harmonias características dos



monumentos da Grécia; não se repetiriam “mais tantas monstruosidades” que se viam diariamente reproduzir, com raras exceções, nas obras de talha que adornavam os templos; o carpinteiro na confecção dos móveis aprenderia a fazer com gosto as suas obras e:

[...] os nossos lavrantes farão recordar na ourivesaria os tempos da colônia, porque vejo que se começa a sentir a necessidade do conhecimento do desenho para a apreciação das formas, pelo afã com que vão afluindo alunos à Academia para este curso especial. Assim educados os industriais, será reconhecida a eterna verdade que proclama que a arte é só dos artistas. A época gloriosa dessa Academia se aproxima, pois que do operário condenado surgirá o artista de talento. (Relatório do Diretor da Academia de Belas-Artes apud CUNHA, 2000a, p. 120).

No entanto, as tantas e reiteradas reclamações dos diretores a respeito das dificuldades do ensino para os artífices sugerem que a academia foi se especializando na formação dos artistas, da “aristocracia do talento”, deixando a formação das “inteligências modestas”, isto é, dos artífices, a cargo de outras instituições, acabando por não realizar o intento de Lebreton. Foram os Liceus de Artes e Ofícios, essas outras instituições criadas e mantidas por sociedades civis que se organizaram destinadas a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios. Os recursos dessas sociedades provinham de quotas pagas pelos sócios ou de doações de benfeitores membros da burocracia do Estado, nobres fazendeiros e comerciantes. O primeiro desses liceus surgiu no Rio de Janeiro (1858) tendo como Sociedade Mantenedora a *Sociedade Propagadora de Belas-Artes*; em Salvador (1872) a *Associação Liceu de Artes e Ofícios*; Recife (1880) a *Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais*; São Paulo (1882) a *Sociedade Propagadora da Instrução Popular*; Maceió (1884) a *Associação Protetora de Instrução Popular*; Ouro Preto (1886) *Sociedade Artística Ouropretana* entre outros (CUNHA, 2000a, p. 120-122).

O Liceu de Arte e Ofícios do Rio de Janeiro foi criado pela *Sociedade Propagadora de Belas-Artes*, por iniciativa do coronel Francisco Joaquim Bethencourt, ex-aluno e professor da cadeira de arquitetura da Academia de Belas-Artes. De acordo com Cunha, no regimento explicita: “O Liceu de Artes e Ofício instituídos pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes, tem por missão especial, além de disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do belo, propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias” (CUNHA, 2000a, p. 124).

O objetivo declarado pela respectiva sociedade de direito civil estava o de fundar e conservar o Liceu de Arte e Ofícios, e proporcionar a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros, o estudo de Belas-Artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias, sendo

então, os cursos em principio abertos, no entanto vedados aos escravos. Para facilitar o acesso, além da gratuidade as aulas deveriam ser ministradas no período da noite, exceto as que fossem incompatíveis ao uso da luz artificial. Os alunos eram compostos por efetivos, os que seguiam um curso completo, e por amadores, os que seguiam apenas parte do ensino regular. As matérias que constituíam o ensino dividiam em dois grupos, o de ciências aplicadas e o de Artes. O grupo de ciências aplicadas compunha-se de “aritmética, álgebra (até equações do 2º grau), geometria plana e no espaço descritiva e estereotomia, física aplicada, química aplicada e mecânica aplicadas” (CUNHA 2000a, p. 124). O grupo de Artes era formado pelas matérias:

desenho de figura (corpo humano), desenho geométrico, incluindo as três ordens clássicas, desenho de ornatos, de flores e de animais, desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil e regras de construção, desenho de arquitetura naval e regras de construção, escultura de ornatos e arte cerâmica, estatuária, gravura e talho-doce, água-forte, xilografia e pintura. (CUNHA, 2000a, p. 124-125).

Em 1881, foi inaugurado o curso destinado às mulheres, já organizado segundo um currículo fixo, distribuído em quatro séries anuais:

1º ano: desenho elementar, português, caligrafia, aritmética, música rudimentar, ginástica; 2º ano: desenho de sólidos geométricos, português, noções de literatura, geometria, geografia e cosmografia, francês, música e solfejo, ginástica; 3º ano: desenho de ornatos, cópia de estampa, francês, história pátria, física e química (noções), música, solfejo e canto, ginástica, trabalhos de costura; 4º ano: desenho de ornatos (cópia de gesso), italiano, higiene doméstica, botânica e zoologia, ginástica, trabalhos de agulha. No ano seguinte, 1882, foi inaugurado o curso comercial, também organizado segundo um currículo fixo, distribuído em quatro séries, da seguinte maneira: 1º ano: português, francês, aritmética, caligrafia, desenho linear; 2º ano: francês, inglês, geografia e noções de geometria com aplicação à estereotipia, contabilidade; 3º ano: inglês, alemão, história, estatística comercial, escrituração mercantil e elementos primordiais das ciências econômicas; 4º ano: alemão, direito comercial, economia política, estilo comercial. (CUNHA, 2000a, p. 126).

André Rebouças foi o autor de um dos primeiros textos sobre a necessidade de se exigir o ensino do Desenho nas escolas secundárias; o escrito foi publicado em *O Novo Mundo*, jornal publicado em Nova York pelo brasileiro, José Carlos Rodrigues, escrito em português com larga repercussão entre os intelectuais brasileiros pela atualização das informações que veiculava, numa época em que os deficientes meios de comunicação mantinham as nações subdesenvolvidas em isolamento cultural. No artigo ‘Generalização do Ensino do Desenho’ em novembro de 1878, explicitava:

O ministério da Instrução Pública da França tomou ultimamente em junho de 1878, uma excelente medida, que muito desejamos que seja imitada no Brasil: tornou obrigatório o ensino do Desenho em todas as classes do Liceu durante os sete anos do tirocínio. Esta disposição se devia aplicar imediatamente ao Colégio Pedro II e a todos os estabelecimentos congêneres da capital e das Províncias do Império. O Desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a idéia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento. Tendes a inspiração de uma bela antítese ou de uma imaginosa metáfora, vós a escreveis; tendes a idéia de uma forma nova, vós a desenhais imediatamente. É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes da sociedade. (REBOUÇAS, 1878, p. 246 apud BARBOSA, 2005a, p. 33).

Barbosa esclarece que além das entusiastas informações sobre os progressos do ensino do Desenho nos países estrangeiros, *O Novo Mundo* também muito incentivou o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (de Bethencourt da Silva), a única entidade educacional brasileira que na época tentava ensinar o desenho com aplicações à Arte e à indústria. Segundo a autora o jornal publicou o perfil artístico de seu criador e noticiava os sucessos do Liceu:

Acreditamos mesmo que os artigos e notícias de *O Novo Mundo* tenham exercido uma grande influência sobre as atividades do Liceu. Um exemplo é a criação das classes de Desenho para mulheres (1881), após uma reportagem sobre a exposição feita no campo de Marte (Paris) pela Escola de Bordados Artísticos. Essa reportagem, que destacava no programa da Escola o "ensino completo do Desenho", "base indispensável de qualquer aprendizagem artística ou industrial", terminava dizendo: "Eis aí uma instituição que desejaríamos ver criada no Rio de Janeiro e outras capitais e cidades da província"<sup>27</sup>. No número anterior, André Rebouças já havia falado da necessidade de empregar o Desenho como meio de profissionalizar a mulher e "redimi-la da inutilidade e do parasitismo ao qual estava condenada pela sociedade"<sup>28</sup>. (BARBOSA, 2005a, p. 40).

A criação das classes femininas fez o Liceu colocar em prática as idéias expressas por meio de *O Novo Mundo* sobre os meios considerados adequados na época para a profissionalização da mulher. Cunha (2000a) ressalta que o ensino das Artes, no liceu, deveria ser complementado em oficinas especiais, onde se aplicaria ao fabrico do artefato a teoria ou preceitos das aulas sob direção de um mestre. No entanto, a insuficiência de recursos retardou a abertura de oficinas.

<sup>27</sup> *O Novo Mundo*, Nova York, dez. 1878. (Nota da autora, p. 40).

<sup>28</sup> *O Novo Mundo*, Nova York, nov. 1878. (*Idem, idem*).

Até o fim do Império, o liceu dispunha, além das salas de aula, apenas de um gabinete de física, um laboratório de química mineral e outro de química orgânica [...]. Foi só em 1889 que o Visconde de Ouro preto, conselheiro do Império e ministro do último gabinete, conseguiu reunir os recursos necessários à criação das primeiras oficinas (CUNHA, 2000a, p. 125).

Os novos dirigentes do Estado republicano criaram mecanismos jurídicos e fiscais, que beneficiaram o liceu com a ampliação das isenções, o que facilitou também as doações à sociedade mantenedora. Em 1893 o liceu teve suas instalações destruídas por um incêndio. Mesmo assim, se recuperou e pôde ampliar “o número de alunos e oferecer cursos mais ligados à produção fabril, em particular no setor das artes gráficas, cujas oficinas foram inauguradas em 1911” (CUNHA, 2000a, p. 126).

Durante o período de 1878 a 1885, as cadeiras de Desenho (de figura, de ornatos, geométrico, de máquinas, de arquitetura civil, de arquitetura naval e elementar), a de música e a de português, foram as que receberam o maior número de matrículas. “Em 1885, essas cadeiras abrangiam 61,5% das matrículas; a cadeira de português compreendia, individualmente, 41, 6%” (*Idem*, p. 127). Barbosa (2005a, p. 30) ressalta que o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva mereceu um grau maior de confiança das classes menos favorecidas, atestando de pronto o grande número de matrículas.

Os Liceus de Artes e Ofícios foram criados tendo como objetivo específico a educação popular e a aplicação da Arte a indústria. Cunha (2000a) destaca que mesmo que na Academia de Belas-Artes e no Liceu de Artes e Ofícios se ensinavam desenho, escultura, gravura, estatuária, havia diferenças importantes. A academia foi criada para ser uma escola superior, enquanto o liceu era a ‘escola do povo’. Segundo Felix Ferreira, “a Academia, de Belas-Artes é a escola da aristocracia do talento; o Liceu de Artes e Ofícios é útil oficina das inteligências modestas” (FERREIRA apud CUNHA, 2000a, p. 120); e:

Ferreira faz uma distinção entre as funções do Liceu e da Academia de Belas-Artes. O Liceu se propunha a ser uma “escola rudimentar de arte aplicada às diferentes ramificações da indústria fabril manufatureira”, destinada à formação da força de trabalho “indispensável à existência da sociedade civilizada”, não à sociedade existente, tributária das realmente civilizadas, mas, sim, à sociedade que se deveria construir, nivelada com estas. Já a Academia seria a “escola superior do estudo da arte levada ao seu maior grau de perfeição”. Não bastava aos seus alunos ter habilidade e boa vontade, pois exigia-se deles “talento, espírito elevado e vocação distinta”. (CUNHA, 2000a, p. 162).

No entanto, a principal distinção entre um e outro estabelecimento de ensino, segundo Cunha, decorreria das diferenças dos processos de trabalho e relações de produção que

envolviam a força de trabalho formada por eles.

Os formados pelo Liceu seriam operários empregados na produção de mercadorias destinadas ao consumo material. Os formados pela Academia seriam produtores de mercadorias destinadas ao consumo simbólico, fora do circuito imediato da acumulação de capital e sob outras relações de produção, mais ligadas ao trabalhador por conta própria e submetidos ao mecenato. (CUNHA, 2000a, p. 162).

O processo e relações de produção que envolvia a força de trabalho formada pela Academia de Belas-Artes e dos outros cursos superiores implicaram na adoção de diferentes critérios para o ingresso naquela Academia. A exigência básica era o domínio das ‘primeiras letras’, ao passo que para as faculdades de medicina, de direito e escolas militares os exames preparatórios demandavam um capital cultura/escolar de longa e difícil obtenção:

Parece que a facilidade relativa de ingresso aos estudos de belas-artes residia no fato de eles não garantirem privilégios ocupacionais aos seus possuidores, na burocracia do Estado, nem de exercício de atividades profissionais controladas por grupos corporativos, como era o caso típico da medicina. (CUNHA, 2000a, p. 120).

O legado do Império para o período republicano, no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros, se constitui, segundo Cunha (2000b) por iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, legitimadas por idéias que:

[...] proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para os trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. (CUNHA, 2000b, p. 4).

Para Cunha (2000a) a questão da educação do povo, sob o ponto de vista dos intelectuais do Império somente pode ser entendida em conjunto com a questão da escravidão. Isso porque enquanto a força de trabalho era toda ou quase toda escrava, utilizava-se da coação física para fazer os trabalhadores trabalharem. No entanto, com a Independência (1822), os intelectuais começaram a ver as relações escravistas de produção como empecilho à acumulação de capital e defender a substituição da força de trabalho escrava pela força de trabalho livre, tendo em vista, os elevados custos de reposição do escravo diante das limitações do tráfico negreiro imposta pela Inglaterra e a inadequação dessas relações à

produção manufatureira:

Mas havia o temor de que a libertação da força de trabalho escrava não brotaria imediatamente uma força livre disposta a trocar sua capacidade produtiva por salário. Os milhões de brancos, mulatos e caboclos dispersos pelo território brasileiro – formalmente livres – não se comportariam como assalariados num país com abundância de terras. Eles precisaram ser educados para ver o trabalho como um dever. (CUNHA, 2000a, p. 145).

As conexões entre a (re)produção da força de trabalho, a educação e a abolição da escravatura foram tratadas de diferentes maneiras pelos intelectuais do Império brasileiro. No entanto, a importância do ensino de ofícios manufatureiros para a formação da força de trabalho, provocou o surgimento de um núcleo denso e coerente de idéias sustentadas no pensamento de ideólogos europeus, em especial os fundadores da economia política burguesa: Adam Smith, Jean-Baptiste Say, discípulo francês de Smith e Robert Malthus. Mas enquanto estes pensadores tratavam da Revolução Industrial em curso e do modo de produção capitalista, os ideólogos brasileiros referiam-se às conseqüências daquele movimento, na periferia do sistema capitalista. Tratavam do estabelecimento das relações capitalistas de produção para o Brasil, e para isso tornava-se necessária a abolição da escravatura e a instituição do trabalho assalariado, imperativos do processo de acumulação de capital cujo ritmo era ditado, em parte, pelos países europeus:

Os ideólogos brasileiros enfatizavam, entre outras medidas, a necessidade de incentivo da industrialização, um dos eixos por que devia passar, necessariamente, o processo de acumulação de capital. Uns e outros tinham, como referência, momentos diferentes do processo de desenvolvimento capitalista: os primeiros, processos passados e em curso; ou outros, processos que apenas se esboçavam mas que se impunha estender e aprofundar. Mas, além de unidos pelo mesmo processo geral de referência, coincidem, também, nas conseqüências: visíveis na Europa e previsíveis no Brasil. Lá se impunham correções; aqui, antecipações para evitá-las. As conseqüências antevistas eram de caráter ideológico que, no limite, poderiam conspirar contra o processo de desenvolvimento existente ou por existir. (CUNHA, 2000a, p. 178-179).

Para esses pensadores as mudanças nas relações de produção propiciavam a falta de vontade de trabalhar, do vício, da desatenção. Ocorrências percebidas como ‘pecado’, ‘desvio moral’ ou mesmo como ‘crime’, que se tornariam tão mais graves quanto mais desenvolvidas do que as relações de produção, e por isso, a sociedade capitalista, na medida do seu desenvolvimento, necessitava de uma força de trabalho dotada da autodisciplina que a tornasse operosa, ordeira, frugal e atenta:

Outra consequência, observada na Europa e antevista no Brasil, era a precária aceitação, pelo operário, da ideologia burguesa, em particular do que dizia respeito à propriedade do capital e ao controle do aparelho do Estado. Detectado o problema, surgia a solução: promover a educação dos trabalhadores e seus filhos. A ênfase oscilava da educação geral, carregada de doutrinas religiosas, morais e cívicas, no ensino primário, à educação profissional, simultânea ou posterior àquela. A educação profissional, de todo modo, reunia as preferências, por produzir um alvo perseguido mas freqüentemente negado e até invertido: a formação dos operários antes mesmo que eles ingressassem na idade e, no mundo do trabalho. (CUNHA 2000a, p. 179).

O ensino profissional deveria responder pela produção da força de trabalho, conformada técnica e ideologicamente, tão necessária à produção e reprodução do capital, mola propulsora do processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Para Cunha (2000a) a formulação dos projetos antecipatórios, pelas elites intelectuais do Brasil imperial, foi propiciada pela própria situação, ao mesmo tempo determinadas pelas mudanças nas relações de produção, ditada pela dependência econômica e cultural, fornecedora dos quadros ideológicos de referência dentro dos quais as mudanças deveriam ser pensadas. A adoção da referência cultural constituidora das idéias e ideais das elites intelectuais do Brasil se deu por meio de livros dos autores europeus ou pela própria formação européia de alguns desses intelectuais. “Por uma via ou por outra, as elites intelectuais conformaram-se à idéia de que a educação do povo, particularmente mediante o ensino profissional, seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e mobilizar a força de trabalho para a produção industrial-manufatureira” (CUNHA 2000a, p. 179).

Para Sodré (1979) não surpreende o ecoar dos postulados da ideologia burguesa, triunfante no Ocidente europeu e Estados Unidos, nas camadas superiores da pequena burguesia, naquelas que tinham acesso ao ensino e, conseqüentemente, à leitura. Dessas camadas foram recrutados aqueles que se destacaram nas rebeliões e conspirações, desde os fins do século XVIII e defendiam apaixonadamente tais postulados, admitindo que pudessem vigorar no Brasil, ainda sob o escravismo e com extensas áreas feudais. Os letrados da pequena burguesia colocavam-se como vanguardistas de uma burguesia que mal dava os primeiros passos e que, economicamente insignificante e politicamente nula, não podia, de forma alguma, comparar-se à burguesia européia ou norte-americana:

Foi singularidade expressiva, aqui, a capacidade da classe dominante de compor - esmagando inexoravelmente os excessos - fachada iluminada de algumas luzes políticas burguesas com um fundo escravista e feudal que era a essência de que vivia. Isso lhe era possível, inclusive, pela estreiteza numérica dos que atentavam para as atividades políticas ou delas participavam. E, entre estes, estavam, certamente, os que se haviam

aproximado da cultura, conhecendo-a segundo as formas desinteressadas e alienadas então reinante. De sorte que seus conhecimentos poderiam ser aceitos, tais os sinais de origem e o distanciamento da realidade do País, como simples "mediunidade transatlântica". (SODRÉ, 1979, p. 44).

Cunha (2000a) pondera, se muitas das idéias dos intelectuais do Império a respeito do ensino profissional começaram ‘fora do lugar’, elas foram se ajustando, ‘entrando no lugar’:

[...] elas foram aderindo à realidade a que se referiam (sem coincidirem com ela, já que eram de natureza ideológica). Mas esse processo de progressiva aderência ocorreu tanto pela mudança da realidade (como, por exemplo, a abolição progressiva, a imigração estrangeira, a defesa pelos cafeicultores paulistas do trabalho assalariado, o abolicionismo militante etc.) quanto pela mudança nas próprias idéias desses intelectuais. (CUNHA, 2000a, p. 183).

O pensamento de Rui Barbosa<sup>29</sup> esteve estampado em dois projetos: o da reforma do ensino secundário e superior, de 13 de abril de 1882; o da reforma do ensino primário, de 12 de setembro do mesmo ano. Os projetos não foram aprovados. Entretanto, eles se constituem em documentos importantes que registram idéias que permitiram definir e almejar o ensino profissional para a indústria vindoura:

Na reforma do ensino secundário, Rui Barbosa tratou dos cursos do Colégio Pedro II, o verdadeiro paradigma desse grau de ensino para todo o país pelos privilégios que conferia aos seus concluintes, capazes de se matricularem em qualquer escola superior sem a necessidade de "exames preparatórios". No currículo proposto, além do curso de cultura geral, tão-somente propedêutico, chamado bacharelado, previa o surgimento de cinco cursos profissionais. Eram eles: curso de finanças (...); curso de agrimensura [...]; curso de máquina [...]; curso industrial [...] e curso de relojoaria [...]. (CUNHA, 2000a, p. 170).

Rui Barbosa creditava ao atraso da sociedade brasileira a existência de uma indústria incipiente e precária, situação que implicava na importação de certas mercadorias necessárias à vida civilizada.

[...] ficasse gravada pela dispendiosa mão-de-obra qualificada dos países estrangeiros. Muitas dessas mercadorias eram elaboradas a partir de matéria-prima mineral ou agrícola produzida no Brasil. Portanto, pensava ele, se tivéssemos a força de trabalho qualificada que os países adiantados tinham, poderíamos superar o atraso”. (CUNHA, 2000a, p. 170).

---

<sup>29</sup> Rui Barbosa de Oliveira, advogado e jornalista baiano, adepto da Maçonaria e do liberalismo. Foi no Império, deputado provincial e geral, e membro do Conselho de Estado Republicano. Foi ministro da Fazenda e da Justiça do Governo Provisório. Fez parte da Assembléia Constituinte como senador pela Bahia, mandato que obteve mais três vezes. Seu liberalismo levou-o a se opor aos militares, em geral positivistas, chegando a disputar com Hermes da Fonseca a Presidência da República, sendo, entretanto, derrotado (CUNHA, 2000a, p. 169).



Mas, o Estado brasileiro adotava uma política inadequada, pois, em vez de incentivar a indústria nacional com a educação industrial do povo, apelava para o protecionismo tarifário. Cunha destaca que o papel atribuído ao ensino industrial no desenvolvimento dessa atividade no país, se resumia nas seguintes palavras: “Criar a indústria é organizar a sua educação. Favorecer a indústria é preparar a inteligência, o sentimento e a mão do industrial para emular, na superioridade de trabalho, com a produção similar dos outros Estados” (BARBOSA, 1942 apud CUNHA, 2000a, p. 171). Ressalta ainda que,

quando o desenho fizesse parte do currículo das escolas, a força de trabalho para a indústria seria formada nelas e, desse modo, seriam dispensáveis os ‘obséquios do sistema protetor’ e, em consequência, seria possível acabar com a ‘tirania fiscal’, ao mesmo tempo em que diminuiria a ‘influência desastrosa dos hábitos de grosseria que inoculam no espírito popular’”. (CUNHA 2000a, p. 171).

Em suma:

Essa ênfase na educação industrial não o fazia esquecer a importância da educação geral. Mas seu juízo a respeito da relevância da primeira fica claro quando transcreve o pensamento de Walter Smith, então professor de ensino técnico nos Estados Unidos: Não quero provar demais, nem cair no erro dos advogados da educação exclusivamente prática, afirmando que a educação industrial seja tudo. O meu acerto está em que erramos desconhecendo-a, e erram ainda os que a olham como menos valiosa do que a educação clássica; o que digo, outrossim, vem a ser que, segundo a observação dos últimos cinqüenta anos, dentre as duas, a educação técnica ou industrial, exercitada nos laboratórios, nas tendas, nas oficinas, nas fábricas, é a que mais frutificativamente tem influído para a felicidade humana<sup>30</sup>. (CUNHA, 2000a, p. 171).

A simpatia de Rui Barbosa para com a relevância da educação industrial fez com que ele desse grande importância aos cursos profissionais do ensino secundário. Na reforma do ensino primário (1882) incluía-se a obrigatoriedade do desenho. Rui Barbosa também propôs a criação da Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, onde seriam preparados os professores para o ensino de desenho. Esse projeto foi redigido em uma época no Brasil em que o desenho era considerado ‘uma prenda de luxo, um passatempo de ociosos’. Ainda, não havia chegado a idéia do desenho como uma linguagem da indústria, com um alfabeto composto de duas letras, a linha reta e a linha curva:

Ao contrário de ser "vocação excepcional de certas naturezas privilegiadas para as grandes tentativas de arte", o desenho seria um dote acessível a

---

<sup>30</sup> Walter Smith, citado em Barbosa, “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, *Obras completas*, v.9, p. 159-160 (Referência citada por CUNHA, 2000a, p.171).

todos. Sua prática, na ordem pedagógica, precederia a escrita e facilitaria sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento das faculdades de observação, invenção, assimilação e "retenção mental". Além disso, dizia ele, "sua generalização como disciplina inseparável da escola popular é uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento da riqueza dos Estados". Em apoio a essa proposição, foi citada a estimativa de um tal professor Thompson, da Worcester Technical School, de que a produtividade da indústria cresceria de 36% se todos os operários fossem capazes de ler e seguir esboços de desenho industrial. (CUNHA, 2000a, p. 171-172).

Rui Barbosa utilizou como referências países estrangeiros ‘civilizados’, ao ressaltar a importância estratégica do ensino industrial para o progresso da indústria.

A Alemanha era o principal paradigma evocado por ele, pois lá o Estado teria promovido um eficiente ensino industrial, cinquenta anos na frente dos outros países europeus, a tal ponto que transformou uma ‘nação de cismadores’ na dos ‘trabalhadores mais intensamente práticos’. (CUNHA, 2000a, p. 172).

Para o ensino da Arte aplicada, seria o desenho seu vetor principal, e além do florescimento da indústria, difundiria a suavidade do conforto e da elegância nas casas, tornando as mães mais adoráveis, as filhas mais angélicas e as companheiras mais amáveis, e teria, também, a virtude de produzir ‘a independência e a dignidade das classes operárias’. Em suma:

A arte aplicada seria um dos auxiliares mais eficazes para o crescente nivelamento das classes sociais, "não deprimindo as superioridades reais, mas destruindo as inferioridades artificiais". Ela ensina àqueles cujo destino é regarem o pão com o suor do seu rosto, a ver no trabalho, não uma pena, mas um apanágio da espécie humana, descobrindo nas modificações mais imperceptíveis, nos fenômenos mais humildes, nos menos sentidos aspectos do universo, um infinito de belezas inenarráveis, desde a opulência festiva da flora tropical para engrinaldar os berços, até a amiga melancolia do musgo, que alfombra o leito do descanso imperturbável<sup>31</sup>. (CUNHA, 2000a, p. 173).

Rui Barbosa acreditava que o exemplo norte-americano deveria ser copiado. Defendia que o governo brasileiro buscasse na Europa, de preferência em Londres e em Viena, os professores para a Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, “até mesmo o diretor, a quem pediria que organizasse o currículo do curso destinado a formar os professores de desenho para as escolas primárias. Essa escola superintenderia o ensino das escolas que fossem criadas

---

<sup>31</sup> *Obras completas*, v.9, t. 2, p. 251. (Nota do autor, p. 173).

nas províncias, com o mesmo fim de preparar o magistério para o ensino profissional” (CUNHA, 2000a, p. 172).

Barbosa (2005a, p. 44-45) ressalta que nenhum educador brasileiro que se tenha dedicado ao estudo do processo da Educação em geral deteve-se tão minuciosamente sobre o ensino do Desenho ou Ensino da Arte como Rui Barbosa. Na sua concepção pedagógica, o desenho tinha um lugar de enorme destaque no currículo secundário e especialmente no currículo primário. Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país, e para tal intento, só seria possível com o desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para esse desenvolvimento.

A Educação Artística, para Rui Barbosa, seria uma das bases mais sólidas para a educação popular, e sua introdução na escola pública americana, nomeadamente o desenho geométrico, o qual deveria ser implantado no Brasil, na escola secundária. O Desenho seria a disciplina obrigatória a ser ensinada em todos os anos do currículo secundário e;

[...] justifica a medida, transcrevendo o seguinte trecho de Walter Smith: A educação artística do povo tem avultado em importância, neste quartel de século, já porque a indiferença com que a descuidaram, ou a imperfeição com que se fazia, deixaram sem cultivo preciosas faculdades humanas, enquanto o melhoramento da educação geral despertava a consciência dessa lacuna; já porque a fecundidade dos descobrimentos modernos no terreno da ciência, graças aos quais se tem adiantado em ventura e prosperidade a espécie humana, vai chamando a atenção para a possibilidade de derivarmos benefícios correspondentes do desenvolvimento paralelo da arte<sup>32</sup> [...]. (SMITH apud BARBOSA, 2005a, p. 45).

Barbosa (2005a, p. 45-50) faz uma citação extensa do texto transcrito por Rui Barbosa onde se apresentam argumentações de Walter Smith em defesa do ensino de Arte, da instrução prática, da moderna educação científica. No entanto, há uma ressalva de Walter Smith esclarecendo que não pretendia cair no erro dos advogados da educação exclusivamente prática, afirmando que a educação industrial seria tudo; e que essas opiniões sustentadas por ele, foram antecipadas, há muito, pela perspicácia do instinto prático do povo de Massachusetts e do Instituto Tecnológico de Boston que se encontrava em plena florescência. O Estado possuía um agente inestimável para o desenvolvimento da educação industrial. O que se estava fazendo pela ciência, era desejado que se fizesse também em

---

<sup>32</sup> Apud R. BARBOSA. op. cit., v. 9, t. 1, p. 155-165. (Nota da autora, p. 45).

benefício das Artes industriais relativas ao viver de todo o dia. A Educação Artística – bem recente era a data em que a parte da humanidade que se exprimia em inglês –, começou a reconhecer o valor prático da educação pela Arte. Naqueles dias não se poderia classificar entre os animais pré-históricos, indivíduos que considerasse os estudos de Arte como simples passatempo.

Segundo Walter Smith, o que se quer elucidar na proposta de ensino é que as crianças que não saibam desenhar as formas dos objetos vislumbrados pelo olhar, tão prontamente como escrever e repetir as palavras que lhe tocam os ouvidos, recebem apenas meia educação e suas disposições naturais não foram completamente manifestadas, postas à luz. E que, entre os títulos de ciência e da Arte a ser admitida na educação elementar, só uma diferença existe, enquanto que para que o menino seja capaz de receber axiomas científicos, ele há de ter adquirido algum desenvolvimento primeiro noutras noções. Isso não se dá com a Arte, cujos primeiros exercícios são de pura imitação, e permitem-lhe iniciar extremamente cedo, quando as faculdades discursivas ainda não funcionam como as meramente sensórias: a visão e o tato. O referido autor pergunta a si mesmo, se o Desenho na educação não deveria preceder à escrita, como estilo que é, de escrever mais singelo, mais natural, menos intrincado, e que emprega tanto as faculdades reflexivas como o uso de sinais arbitrários, representantes, só por convenção de idéias, das quais algumas nunca lhe acudiram. Escrever, não é senão desenhar de memória. A página coberta de letras seria nada mais nem menos que um desenho, feito de cor, de sinais visivelmente associados aos pensamentos.

Somente com a inserção do desenho no programa do ensino de todas as crianças é possível obter a exatidão e presteza no representar as formas de todas as coisas, faculdade minimamente útil a todos. Observa-se que todos os gêneros de desenho elementar sejam ensinados, não como Arte, mas como linguagem comum, e sejam utilizados, não como diversão, mas como instrumento prestimoso. O Desenho deve ser considerado como auxiliar, ou veículo, que ajude a expressão no estudo de outros assuntos: na geografia, por exemplo, com o desenho da cartografia. Em vez de ensinar a uma classe a Arte de desenhar flores como prenda, é preciso ocupar as crianças com lições de botânica, e exigir que os alunos desenhem os exemplos, a fim de fixar na memória os princípios do desenvolvimento, os pontos de partida. Assim, obter-se-iam desenhos exatos, alcançando-se, ao mesmo tempo, de lucro o conhecimento da botânica. A recomendação é que na escola é conveniente tomarem-se rigorosas cautelas contra o risco de se praticar o desenho meramente com o intuito de produzir trabalhos de mimo ou beleza.

Portanto, conforme Barbosa (2005a), Walter Smith, foi o eixo em torno do qual começaram a se formar as idéias de Rui Barbosa sobre o ensino do Desenho, literalmente aceitas no Parecer sobre Ensino Secundário e apresentadas como modelo a ser seguido pelo Brasil. Afirma que o fato de Rui Barbosa apresentar como única justificativa as afirmações de Walter Smith, seguidas apenas de alguns exemplos do progresso econômico de outros países que adotaram uma política educacional específica e bem planejada para o Desenho foi um indicativo de seu intento em seguir as mesmas linhas traçadas pelos EUA em relação ao ensino de desenho, podendo ser comprovado:

[...] pelo artigo 79 do Capítulo I Título, que trata do regulamento do Imperial Liceu Pedro II, modelo que deveria ser seguido por todo o ensino secundário no Brasil: Art. 79 - As cadeiras de Desenho, Ginástica e Música serão providas mediante contrato por quatro anos, no máximo renovável no fim deles, se convier. Para as duas primeiras, o governo, mediante os nossos agentes no estrangeiro, fará contratar homens de merecimento superior nessas especialidades e capazes de organizar no país este ensino; preferindo quanto ao Desenho, os Estados Unidos, a Inglaterra e a Áustria; quanto à Ginástica, a Suécia, a Saxônia e a Suíça<sup>33</sup>. (BARBOSA, 2005a, p. 51).

A autora acima destaca que a repercussão cultural das idéias de Rui Barbosa foi enorme, durante os primeiros 20 anos do século XX. Seu nome era símbolo de sabedoria para o povo e a burguesia, e as idéias de Walter Smith sobre Educação Artística inscritas no Parecer sobre Ensino Secundário, passaram a ser defendidas como sustentáculo do progresso, durante quase 30 anos depois de escritas. Antes mesmo que fosse publicado o Parecer sobre o Ensino Primário, no qual as idéias foram melhores expostas, já se podia vislumbrar o lugar do ensino de Arte. Este ensino estava articulado com uma filosofia da educação que era a base de suas idéias pedagógicas. O primeiro manual de Desenho geométrico para as escolas primárias foi de autoria de Abílio César Pereira Borges, intitulado *Geometria Popular*; uma “reedição simplificada e muito reformulada de uma obra que o autor escrevera quatro anos antes para o estudo da Geometria em geral e que despertara numerosas críticas” (BARBOSA, 2005a, p. 52-53). Essa edição publicada em julho de 1882, meses depois da apresentação do Parecer de Rui Barbosa sobre o Ensino Secundário (13 de abril de 1882), teve destacado sucesso e foi adotada nas escolas primárias durante toda a primeira metade do século XX. Sua última edição, a 41ª é de 1959.

Barbosa considera como um caso raro no Brasil um livro didático atingir tal marca naquele tempo (41 edições) e:

---

<sup>33</sup> R. BARBOSA. *op. cit.*, v.9, t. 1, p. 259 (Nota da autora, p. 51).

Pretendia seu autor que seu livro penetrasse nas escolas das mais longínquas e menos favorecidas aldeias. Pretendia ele que a distribuição metódica e gradual das matérias permitisse que o livro, embora especialmente dedicado ao ensino primário, servisse também às escolas normais aos liceus e colégios (escolas secundárias) e, enfim, a todos quantos - homens e senhoras, industriais, comerciantes, lavradores, operários, etc. - não havendo recebido instrução primária completa, desejarem instruir-se por si mesmos, independentemente de mestres, nestas matérias tão interessantes e de tanta utilidade prática em todas as posições sociais<sup>34</sup>. "Há de ser manuseado com grande proveito nas oficinas e nas famílias<sup>35</sup>". Parece ter sido a primeira tentativa de educação de massa baseada na idéia da necessidade de se propagar pelo povo o ensino de Desenho<sup>36</sup> e de educar a nação para o trabalho industrial. (BARBOSA, 2005a, p. 53).

São muitas as citações e referências de Walter Smith,

embora não haja indicação bibliográfica e, algumas vezes, sejam suas as idéias expressas como se fossem do próprio autor. [...] Outras fontes americanas são também citadas para reforçar a importância do ensino do Desenho para a indústria e a necessidade de ser ele iniciado ao mesmo tempo que a escrita. (BARBOSA, 2005a, p. 53-54).

Barbosa afirma que ao analisar o conteúdo e os métodos propostos no livro, verifica-se que a intenção de transplantar o modelo americano de ensino de Arte se estende também aos princípios metodológicos. "As figuras do manual de A.C.P. Borges são quase todas em litogravura talvez para atingir o objetivo de torná-lo de baixo custo. A litogravura e a xilogravura eram naquela época as formas mais baratas de reprodução e, por isto, as mais populares" (*Idem*, p. 55). E que as ilustrações do livro substituíam os cartões (*cards*) de Walter Smith começando pelas idéias mais simples em direção progressiva às mais complicadas.

Em relação ao professor:

[...] o autor insiste sobre a conveniência de encarregar os professores regulares das lições de Desenho, afirmando não haver necessidade de ser artista para ensinar Desenho, uma vez que se não exige nem um orador para ensinar retórica nem uma acrobata para ensinar ginástica<sup>37</sup>. Isto, evidentemente, é uma argumentação calcada na argumentação de Walter Smith. O método é [...] uma contrafação dos manuais de Walter Smith. (BARBOSA, 2005a, p. 54-55).

<sup>34</sup> A.C.P.BORGES, *op. cit.*, p. XVI (*Idem*, p.53).

<sup>35</sup> *Id.* p. VIII(*Ibidem*, *Idem*).

<sup>36</sup> *Id.* Introdução (*Ibidem*, *Ibidem*).

<sup>37</sup> *Id.* p. XIII (Nota da autora, p. 54).

Os Pareceres de Rui Barbosa sobre o Ensino Primário, embora reforçada a idéia do ensino do Desenho com fins industriais, foi enriquecido por outras fontes bibliográficas além dos livros de Walter Smith e por reflexões articuladoras dos princípios da pedagogia intuitiva que orientava todo o sistema de ensino primário proposto. Combatia os métodos verbalistas e orais, considerando-os como asfixiador das ‘faculdades criadoras da inteligência humana’<sup>38</sup>, e argumentava a favor da aprendizagem intuitiva através dos sentidos, destacando a importância do desenho como disciplina inseparável da escola popular, sendo então,

uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento da riqueza dos Estados”, [...] acrescenta a sua importância como instrumento de transformação de uma pedagogia meramente retórica e verbalista, num processo de desenvolvimento intelectual através do uso dos sentidos, da percepção e transcrição dos objetos. Froebel, Pestalozzi, Rabelais, Fenelon, Lutero, Bacon e Comenius, frequentemente citados, formaram o embasamento necessário para sua defesa das "lições de coisas" (Object Lessons), método que literalmente identificou com o método intuitivo e que não só defendeu ardorosamente como também divulgou no Brasil, ao traduzir e fazer editar o livro Primary Object Lessons, do norte-americano Norman Allisson Calkins, que teve na educação brasileira influência decisiva. (BARBOSA, 2005a, p. 56-57).

O livro de Calkins foi traduzido por Rui Barbosa, e mesmo antes de editado, foi aprovado oficialmente para o uso nas escolas públicas (pelo aviso de 10 de fevereiro de 1882) e continuou a ser recomendado em especial nas escolas normais pelo menos até 1916. No entanto, o método intuitivo, baseado no estudo das coisas e fenômenos naturais, “foi reduzido no Brasil à mera visão ou descrição de objetos desligados do seu ambiente natural e quase sempre sem relação com a vida da criança. Rapidamente degenerou em mero automatismo, perigo acerca do qual já [...] alertara Rui Barbosa, o que não impediu que fosse reduzido a questionários pouco estimulantes e à análise visual” (BARBOSA, 2005a, p. 57). Acrescenta ainda que, o desenho foi usado largamente como recurso para ativar o referido método e assim dar objetividade ao ensino. “Era, portanto, empregado, estrategicamente como uma continuação das Lições de Coisas. O Desenho era executado também a partir do material froebeliano, isto é, das figuras geométricas – esfera, cilindro, cubo –, sendo que esse processo vigorou na escola primária pelo menos até a década de 20” (*Idem, idem*).

Do ponto de vista quantitativo, o ensino do desenho ocupa no Parecer de Rui Barbosa sobre o Ensino Primário o lugar mais destacado. Foram 90 páginas dedicadas ao ensino de desenho, 37 para o de Português e Gramática, 35 para o ensino das Ciências Físicas e Naturais, 04 para o de Matemática, 46 para o ensino da Geografia e Cosmografia, 21 para o

---

<sup>38</sup> R. BARBOSA. Ref. *Ensino Primário* (1883), v. 10, t. 2, p. 209 (*Idem*, p. 56).

de História, 06 para os Rudimentos de Economia Política, 20 para a Cultura Moral e Cívica, 6 para o ensino da Música e 34 para o de Educação Física. No enunciado das matérias que deveriam compor o currículo da Escola Primária elementar, o desenho configurava-se em 2º lugar, e no currículo da Escola Primária média, em 1º lugar:

Até hoje nenhum projeto de lei concedeu mais de 50 linhas ao ensino da Arte ou ensino do Desenho que, na concepção de Rui Barbosa, estão identificados e assim continuariam, na escola oficial, até 1948, pelo menos: "An Art Class is a Class for instruction in Elementary Drawing"<sup>39</sup> [...]. Depois de analisar detidamente a posição do Desenho na Educação de países como Inglaterra, Áustria, Prússia, Bélgica, Alemanha, Rui Barbosa afirma: Negar, portanto, um lugar inauferível e de primeiro plano ao Desenho na escola desde os graus mais elementares, é dar cópia de uma ignorância absoluta ou de uma incompetência incurável no exame dos elementos da questão. Esclarecendo, porém, o que é esta questão, surgem consecutivamente várias outras que, no dizer de Rui, demandariam a mais escrupulosa atenção do legislador e do pedagogo numa reforma séria. (BARBOSA, 2005a, p. 58).

Entre os questionamentos formulados por Rui Barbosa, encontravam-se questões referentes ao tipo de desenho a ser adotado no ensino escolar; sobre a contribuição do desenho nos vários estágios do currículo da escola, desde o *Kindergarten* até a escola superior. Embora tivesse mostrado a influência dos princípios positivistas, nos Pareceres sobre Educação, no que diz respeito ao ensino do desenho foi a orientação liberal que prevaleceu, não só do ponto de vista dos objetivos, mas dos métodos:

A educação popular para o trabalho era a finalidade precípua, e as recomendações metodológicas se dirigiam à necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de desenho acessíveis a todos os indivíduos, para que estes, libertados de sua ignorância, fossem capazes de invenção própria. Educar o "instinto da execução" para que este não fosse empecilho à objetivação da invenção era o princípio básico que repercutiu profundamente na metodologia do ensino da Arte no século XX. Ensinar primeiro a trabalhar e depois a tirar partido do que se sabe aplicando a destreza técnica em resolver problemas e em dar forma concreta às criações próprias... era a pragmática defendida em 1908 por Anibal Mattos<sup>40</sup>. (BARBOSA, 2005a, p. 60).

Rui Barbosa aceitou nos seus Pareceres a subordinação da natureza à ordem geométrica, baseado principalmente em Pestalozzi, mas não conseguiu, no caso particular do Desenho, superar a influência romântica. Apontava a natureza como veículo de educação dos sentimentos, dominado pelo axioma romântico de que ao sentir a beleza da natureza é

<sup>39</sup> R. BARBOSA, *op. cit.*, p. 124. (Nota da autora, p. 58)

<sup>40</sup> A. MATTOS, *op. cit.*, 124. (Nota da autora, p. 60).



possível ler o estado de ânimo em seus fenômenos<sup>41</sup>.

Georg Grimm, pintor alemão que chegou ao Brasil em 1874, foi o iniciador do método do desenho em frente à natureza. Ele ensinou durante dois anos — 1882-1884 — na Academia Imperial de Belas-Artes, trabalhando ao ar livre com seus alunos, o que provocou a mudança radical no método, o qual “passou a ser visto como o modo ideal de educação do sentimento, uma vez que a captação da beleza da natureza era considerada sintoma de um bom espírito; neste sentido romântico é que foi tomado por Rui Barbosa” (BARBOSA, 2005a, p. 61). O entusiasmo pela natureza por si só não demonstrava uma vinculação ao Romantismo. Um argumento decisivo para demonstrá-lo é a afirmação da identidade dos elementos emocionalmente espontâneos com os moralmente válidos da vida espiritual, postulando uma harmonia mística entre o bom e o belo. E o efeito moral da arte é o axioma mais freqüentemente repetido na obra pedagógica de Rui Barbosa:

A concepção da Arte como educação moral também foi expressa por outro liberal, André Rebouças: o desenho é a escola primeira do belo. O justo, o bom e o belo formam uma trindade sublime<sup>42</sup>. Esta idéia da Arte presidindo princípios morais e éticos influiu decisivamente nos inícios do século XX, tornando-se mesmo um dos objetivos de seu ensino. [...] Junto a uma metodologia da Arte profissionalizante, tendo como base os princípios já referidos, conservou-se o método de observação da natureza, dada sua identidade com a ordem moral. (BARBOSA, 2005a, p. 60-61).

Embora as propostas de Rui Barbosa não apresentassem originalidade, elas resultaram de uma longa pesquisa, com a utilização de uma cultura especializada e técnica, até então desconhecida no país, e de ampla fundamentação bibliográfica, articulada aos modelos estrangeiros no sentido de sua adaptação ao Brasil. E se seus planos tivessem sido aplicados, teriam colocado as escolas secundárias e primárias sob a orientação das Escolas Normais de Arte Aplicada e possivelmente teriam criado condições para acelerar o processo de dicotomia entre arte e técnica, proposta por Rui Barbosa ao defender a necessidade da existência de uma Academia de Belas-Artes para o cultivo superior da pintura e desenho e de uma Escola Normal de Arte Aplicada para o cultivo das formas de arte aplicadas à indústria (BARBOSA, 2005a, p. 62).

---

<sup>41</sup> “Atraído por Spencer, o qual procurou demonstrar que na vida do indivíduo e das sociedades os sentimentos, ao contrário do que afirmavam os positivistas comtianos, tinham uma maior importância que as idéias” (BARBOSA 2005a, p. 61).

<sup>42</sup> A. REBOUÇAS. Generalização do ensino do desenho. *O novo Mundo*, Nova York, nov. 1878, p. 246. (Nota da autora, p. 61).

Ao findar o século XIX o ensino de Arte estava instituído a partir de rupturas políticas e culturais, tendo como marco, a vinda da família real para o Brasil e a chegada, como foi dito anteriormente, da Missão Artística Francesa que criou a Academia de Belas-Artes. Uma Academia que, segundo Lopez, formou destacados artistas<sup>43</sup> desde a primeira geração de egressos:

Nos meados do século XIX, o ensino acadêmico de arte já se achava definido e estabilizado. Foi então que floresceram os mais célebres pintores do neoclassicismo imperial – os chamados virtuosos do pincel, o paraibano Pedro Américo (1843-1905) e o catarinense Victor Meireles (1832-1903), expoentes da segunda geração acadêmica, onde também se poderia incluir José Medeiros (1849-1925). [...] Victor Meireles foi muito considerado por seus painéis históricos. Pintou A primeira missa no Brasil e alguns quadros de batalhas [...]. (LOPEZ, 1988, p. 36).

Conseqüentemente, o ensino superior institui-se em decorrência de uma demanda de produção de bens simbólicos, necessidade reclamada por parte da classe dominante como distintivo social. Observa-se também nesse período, “o aparecimento de uma camada intermediária entre a classe dos senhores (de escravos e/ou de servos) e a classe dos escravos e/ou dos servos, isto é, o aparecimento da pequena burguesia antes do aparecimento da burguesia” (SODRÉ, 1979, p. 23). A referida camada passa a desempenhar, segundo Sodré, papel importante, tanto do ponto de vista político como do ponto de vista cultural.

Politicamente respondendo pela transplantação de reivindicações e postulações que constituíam o núcleo das idéias burguesas em ascensão. Culturalmente respondendo pela transplantação dos valores estéticos oriundos do avanço da burguesia no Ocidente europeu. De uma e outra forma, nessa dupla função veiculadora, a pequena burguesia colonial, que cresceu em influência depois da autonomia (1822), pela qual participou intensamente, passou a apresentar receptividade e interesse pelas coisas do espírito. Esses representantes transformaram-se em figuras destacadas das conjuras que antecedem a autonomia e das que a sucederam, no turbulento período entre a decadência mineradora e o golpe político da Maioridade do segundo imperador, iniciativa de caráter conservador, que encerrou a fase tempestuosa da Regência (*Idem*, p. 24). Eles encontraram na atividade intelectual, tanto de caráter político como de caráter estético, condições de ascensão social, de ‘classificação’, que lhes foram negadas em outros campos.

---

<sup>43</sup> O maior representante da primeira geração acadêmica talvez tenha sido o carioca Agostinho da Mota (1824-78). Como outros artistas da época, se beneficiou do mecenato imperial e seguiu para a Itália em 1851. Foi também professor da Academia (LOPEZ, 1988, p. 34).

A sociedade passou a ser:

[...] muito mais complexa do que aquela dos primeiros séculos de vida colonial, quando a uns poucos senhores pertenciam todos os direitos, que eram totalmente recusados à numerosa classe dos escravos ou à dispersa classe dos servos, abrindo-se, assim, entre a classe dominante distancia desmedida, aquele vazio dos primeiros tempos, que assinala, aliás, os marcos iniciais do regime colonial, em toda a parte. (SODRÉ, 1979, p. 24).

A nova configuração da sociedade brasileira já era o prenúncio de novas rupturas, tanto no âmbito educacional, quanto no das Artes propriamente ditas. Barbosa destaca dois artistas que insurgiram contra a intelectualização do ensino do Desenho na Escola Primária: Anibal Mattos defensor do ensino de desenho pelos seus valores estéticos, para satisfazer as ‘emoções estéticas do homem’ (MATTOS, 1923, p. 116 apud BARBOSA, 2005a, p. 93). Seu programa constava de desenho de memória e do natural, a lápis e a cores. O outro artista foi Theodoro Braga defensor em 1920 de um ensino baseado nas aplicações do desenho à indústria com um programa que compreendia a seguinte organização e distribuição de conteúdos: 1º e 2º Ano: desenho de imaginação reproduzindo objetos bem conhecidos pelo aluno; 3º Ano: desenho de observação utilizando-se como modelo objetos de uso; decoração com motivos de imaginação; 4º ano: instrumentos para construir ornatos geométricos e desenho a mão livre de objetos mais complexos. 5º ano: desenhos geométricos a mão livre e armada composição decorativa, ornamentação do prisma, e da rosácea e desenho geométrico com instrumento.

Theodoro Braga que em 1909 defendeu princípios artísticos decorativos ligados à observação da flora e fauna brasileira passara a assumir em 1920 um programa que representou uma gradual sujeição das forças imagéticas internas à racionalização da geometria. Representou também a submissão ao modelo de ensino de desenho proposto pelo Código Fernando Lobo de 1901, que de acordo com Barbosa (2005a), foi:

[...] válida contribuição naquele tempo mas absolutamente retrógrado e convencional vinte anos depois, quando o estudo dos elementos decorativos geometrizados começaram a sofrer forte objeção na escola primária, dado o seu caráter repetitivo e uniforme. Nesta época iniciava-se lentamente a valoração da imaginação, sob o influxo da contribuição da Pedagogia Experimental, que ensaiava timidamente os primeiros passos no Brasil. (BARBOSA, 2005a, p. 94)

O substantivo *decoração* e o verbo *decorar*, argumenta a autora, significam a maneira de aprender de memória, de aprender pela fixação da memória e ao mesmo tempo, acrescentar

ornatos, ornamentar, pôr ornatos em alguma coisa.

Toda a educação, desde a República, vinha movimentando-se no sentido da reprovação dos métodos verbalistas, ‘inibidores da inteligência’, de ‘decorar’ (memorizar) lições. A identidade semântica terminou por se estender à rejeição ao decorativismo no ensino do Desenho, rejeição justificada também pelo caráter repetitivo daquelas decorações geométricas (BARBOSA, 2005a, p. 94).

Segundo Barbosa, em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, convocada pelo então presidente, Epitácio Pessoa, o decorativismo foi combatido na escola primária e normal. O delegado de Minas Gerais em sua comunicação recomendou a abolição dos ornatos e dos modelos de cópia e que os trabalhos deveriam ser feitos do natural, tanto na escola normal como também na primária. Foram recomendados também, os exercícios de modelagem e o *sloyd*:

A modelagem em argila, cera, e outras massas era considerada importante para dar à criança a sensação material das formas. Este exercício é sobretudo importante no começo e certos professores fazem moldar antes de desenhar. Com efeito o desenho é no fundo uma simples convenção, uma redução a duas dimensões de sólidos que têm três dimensões. Como passar desta realidade a essa aparência? A moldagem pode fazer sentir às crianças a diferença através da simplificação sintética do objeto<sup>44</sup>. (BARBOSA, 2005a, p. 95).

A autora esclarece que a prática com modelagem explicitada por E. Pothier foi divulgada no Brasil por Theodoro Braga, utilizada em países europeus com resultados avaliados como excelentes. A prática conhecida no Brasil por *sloyd* (versão norte-americana), mas originalmente denominada *sloid* (sueca) estava sendo usada nas escolas primárias e normais, e sua difusão foi recomendada nessa conferência, entre os meninos:

Na conferência de 1921, talvez o primeiro encontro nacional importante de professores no Brasil depois da República, destacou-se a atuação da Escola Normal de Piracicaba (São Paulo), em cujo comunicado se afirmava peremptoriamente: "Fora do desenho do natural, não há desenho". Demonstraram ainda que na prática pedagógica orientavam-se em relação à metodologia especial do Desenho, ressaltando seus fins educativos e sua importância como exercício visual e motor. Podemos descobrir, nas entrelinhas das suas propostas, o início de uma preocupação com as relações entre o desenho da criança e a Psicologia. Foi, sem dúvida, de São Paulo que partiram os germes desta corrente. (BARBOSA, 2005a, p. 95).

---

<sup>44</sup> E. POTHIER. Pela arte escolar. Trad. de THEODORO BRAGA. *A Província do Pará*, 25 de agosto de 1909. (Nota da autora, p. 95)

Por fim, é notório que nas primeiras décadas do século XX, o delinear de outro direcionamento para o ensino de Arte, mudanças prescritivas quanto ao conteúdo, métodos, técnicas e material, especialmente em nível primário. Pois, em nível secundário, conforme Barbosa (2005a) o ensino do desenho continuou até pelo menos 1925, sob as rígidas correntes matematizantes e ou cientificista, as quais exigiam exatidão e conceituação geométrica dos adolescentes. O ensino primário e de arte:

[...] receberia um influxo renovador que partiu dos novos modos de entender a Pedagogia como "a Psicologia em ação". Esta nova abordagem foi divulgada principalmente pela Escola Normal de São Paulo que, a partir de 1914, criou o Gabinete de Psicologia Científica e o Gabinete de Psicologia Pedagógica, permitindo que se desenvolvessem pesquisas, embora muito rudimentares, sobre Psicologia experimental aplicada à Educação. (BARBOSA, 2005a, p. 96).

Este foi o quadro histórico do início do século XX. Nas sucessivas descontinuidades e rupturas não foi possível decretar a extinção dos estereótipos do ensino de Arte. Porém, as contradições do sistema de ensino que foram detectadas no decurso histórico, somado a outras perspectivas educacionais e culturais, fez surgir nesse mesmo período o ambiente fecundo para novos projetos de ensino de Arte. A Arte-Educação é um projeto do final do século XX, contudo, não deixa de deitar as suas raízes nas idéias pertinentes de Walter Smith.

### CAPÍTULO III

#### AS PROPOSTAS CURRICULARES DA SME: 1998 E 2003

Em Uberlândia a proposta de Ensino de Arte de 1990 formalizada no Projeto de Arte-Educação em 1991 estabeleceu uma ruptura com o ensino de Educação Artística instituído pela Lei de 5.692/71, que até então, vinha sendo ministrado na ainda acanhada RME. O Projeto, além de exigir a formação do professor em curso superior, insistia na observância da habilitação específica: o licenciado em Artes Plásticas trabalharia com a linguagem plástica visual; o licenciado em Música com a linguagem musical; o licenciado em Artes Cênicas com a linguagem cênica. O salto qualitativo do projeto Arte-Educação o faz distinto da proposta tradicional do professor polivalente, que ignora a sua formação e o obriga a trabalhar com as várias linguagens: plástica, música e cênica, com apenas uma hora aula por semana no ensino fundamental. A partir de então, o Ensino de Arte na RME passou a ser referendado pelo movimento nacional dos Arte-educadores, o que demarcou rupturas conceituais, metodológicas e estruturais.

O processo de elaboração das propostas curriculares, compreendido por ações políticas pedagógicas empreendidas pela Coordenação Didática Pedagógica da SME, foi efetivado em todas as áreas do conhecimento do ensino infantil ao fundamental a partir dos anos de 1993. Após findar o processo de elaboração das propostas para o ensino infantil e de 1ª a 4ª série, no final de 1995 teve início na SME o processo de reforma curricular para todas as disciplinas do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, exceto para o ensino de Arte e Educação Física que elaboraria desde o ensino infantil a 8ª série. Inicialmente, a CDP/SME organizou estudos referentes ao norteamento teórico que deveria sustentar todas as disciplinas, buscando, assim, um único direcionamento para todas as propostas curriculares. Na ocasião a Coordenação apresentou a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>45</sup> como eixo norteador dos trabalhos.

---

<sup>45</sup> A Pedagogia Histórico-crítica firmou-se no quadro das tendências críticas da educação brasileira a partir de 1979, repercutindo nas duas décadas finais do Século XX. Segundo Saviani (1992, p. 91) a expressão “Pedagogia Histórica-Crítica” se traduz um empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, tendo como concepção pressuposta o materialismo histórico, ou então, compreende-se a história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

O processo desencadeado pela SME estava inserido na nova conjuntura político-econômica do ensino Público, o que demandava a adequação ao processo de municipalização do ensino fundamental. Segundo Gadotti (2001, p. 126) a história da municipalização do ensino, no Brasil, iniciou com o fim do Estado Novo (1945) e se concretizou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024). Fez-se face à história da democratização política que passava o país e consagrou o princípio da descentralização. No entanto, foi somente com a Lei 5.692/1971, promulgada sob o regime autoritário, que o princípio da municipalização do ensino fundamental apareceu na legislação, num período marcado pela prática oposta à descentralização. A Municipalização acabou servindo para concentrar ainda mais o poder e aumentar a dependência dos municípios em relação ao Estado e à União, em função da política centralizadora do regime militar.

Somente com a Constituição de 1988 os municípios passaram a ter autonomia para a criação de seus sistemas de ensino, não previa a municipalização do ensino fundamental. O que a Constituição previa era a atuação dos municípios prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. A questão não estava em ser o ensino estadual, federal ou municipal, mas sim, que o ensino fosse de qualidade. Em suma:

O município é apenas co-responsável, junto com o Estado e a União pela qualidade de ensino. É isso que prevê a Constituição de 1988. Ela estabelece, no seu artigo 211, o ‘regime de colaboração’ entre os sistemas de ensino, a partir das prioridades definidas no Plano Nacional de Educação. O regime de colaboração [...] tem um papel eminentemente equalizador. Ele foi instituído para resolver o problema das disparidades e diferenças regionais. [...] O regime de colaboração supõe a existência de sistemas municipais de educação ou, pelo menos, de estruturas municipais adequadas para o desenvolvimento da educação básica. Os sistemas municipais de educação estão hoje também previstos nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas de inúmeros Municípios. (GADOTTI, 2001, p. 127-128).

Essas mudanças implicaram, evidentemente, reestruturação das administrações municipais. Em Uberlândia a partir de 1989, teve início o processo de expansão física e funcional na educação municipal. “A prefeitura começou a construir e reformar escolas nos diversos bairros da cidade e, além disso, assumiu a manutenção e funcionamento, constituindo um sistema de educação com características próprias” (MACEDO, 2003, p. 45). A Secretaria Municipal de Educação passou por uma reorganização interna, e foi estabelecida a estrutura de departamento<sup>46</sup>, substituindo assim as Divisões de Ensino.

---

<sup>46</sup> Departamento de Ensino Rural: responsável pela coordenação de todas as ações ligadas às escolas de Zona Rural; Departamento de Ensino Urbano: responsável pela coordenação de todas as pré-escolas e escolas de primeiro grau situadas na Zona Urbana; Departamento de Projetos Especiais: responsável pela coordenação e

Em 1990 a SME realizou o primeiro Concurso Público para provimento de cargos docentes. Outra consequência do processo de municipalização do ensino foi a criação do CEMEPE em março de 1991. O órgão especial da SME passava a ser responsável pela formação permanente dos profissionais da Educação Municipal:

No período compreendido entre os anos de 1993 a 1996, o CEMEPE expandiu consideravelmente sua atuação, porque, além de atender as escolas municipais como constava no projeto original, foi projetado no cenário local, regional e nacional, tornando-se referência para muitas cidades e Delegacias Regionais de Ensino. (MACEDO, 2003, p. 48).

Dentre as atribuições do CEMEPE estava a condução da elaboração das propostas curriculares. Após a elaboração das propostas de ensino infantil e de 1ª a 4ª séries, os professores que atuavam no ensino de 5ª a 8ª séries foram convocados para elaboração das propostas curriculares desse nível de ensino, com atribuição de competências para grupos de docentes representantes das disciplinas de 5ª a 8ª séries<sup>47</sup>. Inicialmente os estudos foram direcionados pelas pedagogas da CDP/SME, levando em conta os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica. Dos trabalhos coordenados pelo CEMEPE surgiu a Proposta Curricular de Educação Artística para o Ensino Infantil e Fundamental<sup>48</sup>. Essa proposta será apresentada nas páginas abaixo.

### **3.1. A Proposta Curricular de Educação Artística de 1998**

A Proposta Curricular de Educação Artística (1998) se compõe dos seguintes itens: *I- Introdução; II- Pressupostos Teóricos: Artes Visuais na Educação; III- Função e Importância do Ensino de Arte; IV- Pressupostos Metodológicos: A Inserção da Abordagem Triangular; V- Conteúdos Específicos de Artes Plásticas; VI- Avaliação; Anexo I e Bibliografia.*

No item *I- Introdução*, estão reafirmados os aspectos defendidos pelo Projeto de Arte-Educação de 1991. Um deles refere-se à extensão do ensino de Arte, conforme texto: “A proposta, desde o início, visa atender a todos os alunos da Rede Municipal, nas diferentes fases de desenvolvimento, tanto na zona urbana quanto na zona rural” (PROPOSTA

---

implantação de projetos para as escolas, tanto da Urbana quanto Zona Rural (UBERLÂNDIA, SME, 1995 apud MACEDO, 2003, p. 46-47).

<sup>47</sup> Os grupos de trabalho contaram também com o assessoramento de professores da UFU, que assumiram a função de coordenadores dos grupos.

<sup>48</sup> O texto oficial contempla, em um mesmo volume, as propostas de Educação Artística e Educação Física (PMU/SME, 1998).



CURRICULAR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 1998, p. 5). Outro aspecto importante foi a divisão do ensino de Arte e a especificidade da atuação do professor, conforme sua formação superior, o que exigiu a justificativa de que a proposta é específica para o ensino da linguagem plástica visual, correspondendo à habilitação específica da maioria dos professores atuantes na RME naquele momento. Essa peculiaridade é originária do Projeto Arte-Educação, conforme abaixo:

Cabe ressaltar ainda que o ensino de Arte está dividido em três áreas distintas: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. Contudo devido à formação específica dos professores de terceiro grau que atuam nesta área de ensino, a equipe de trabalho elaborou uma proposta curricular correspondente à sua habilitação. Nesse sentido, aguarda-se a inclusão de profissionais das demais áreas na equipe, para que possa apresentar os conteúdos e metodologias a serem trabalhados pelos mesmos. (PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 1998, p. 05).

O texto tem a finalidade de esclarecer que durante um percurso de seis anos, três projetos haviam sido elaborados para o norteamento da prática dos professores, “no que diz respeito a conteúdos e procedimentos metodológicos. No entanto, com a ampliação da Rede Municipal de Ensino e da equipe de professores e a extinção da Coordenação de Área<sup>49</sup>, a proposta se diluiu” (*Idem, idem*). E assim afirma: “Tal proposta é de fundamental importância para a prática pedagógica na reafirmação dos conteúdos a serem trabalhados” (*Ibidem, ibidem*).

A apresentação do item *II-Pressupostos Teóricos: Artes Visuais na Educação* é feita com uma citação, na qual a Arte está situada no terreno da afetividade imediata; no entanto, ela requer tanto para o criador como para o observador, a posse de um certo número de ferramentas intelectuais e técnicas que nenhuma espontaneidade permite dispensar. E em seguida, explicita que a capacidade de raciocinar faz do homem um animal privilegiado e que evoluiu no aspecto sócio-cultural e não se bastou perante novas descobertas.

Eis o texto e a sua citação:

O homem, um animal privilegiado pela sua capacidade de raciocinar, evoluiu no aspecto sócio-cultural e não se bastou perante novas descobertas. Na

---

<sup>49</sup> Com a reorganização e estruturação de departamentos na Secretaria Municipal de Educação em 1989 (até 1991) “a condução dos estudos ficou sob responsabilidade de cada coordenação, obedecendo aos interesses de seu grupo de trabalho” (MACEDO, 2003, p. 46-47). Os professores se reuniam semanalmente. Em específico ao ensino de Arte, cita: “os encontros dos professores Arte-educadores com a coordenação de área [a partir de 1991] para estudos, reflexões e troca de experiências contribuiu, naquele momento, para manter o ensino de Arte no currículo das escolas municipais, considerando-se principalmente, a importância desse conhecimento e da formação continuada conquistando-se o respeito e a confiança por parte dos outros profissionais da educação municipal. Tanto assim que serviu como exemplo para a criação [em 1992] das coordenações das áreas de Educação Física, Matemática, Geografia, História Ciência e Português” (MACEDO, 2003 p.124).

formação e na transformação do indivíduo e do seu meio. Arte e Educação interagem dialeticamente. Mas, o que se entende por Educação? E por Arte? Sabe-se que, tendo em vista a diversidade de respostas já formuladas através dos tempos, em ambos os termos encontra-se uma complexidade conceitual. Porém existe uma essência que permanece e é nela que se busca entender a Arte na Educação. Educar é um processo pelo qual o indivíduo, desde criança desenvolve sua capacidade física, intelectual, afetiva e moral e, a partir desse crescimento, é que passa a agir enquanto Homem e ser social. A escola assume um papel importante neste movimento como pode-se verificar na afirmativa de Saviani: **... a escola tem uma função específica educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar** (SAVIANI, 1994:114). (PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 1998, p. 06).

O texto da Proposta, após apresentar a citação de Saviani, adverte que na educação escolar deve-se ter a preocupação de orientar o homem enquanto ser cognitivo, afetivo e social, sem priorizar nenhuma dessas áreas, para que o educando possa se desenvolver de forma ampla e harmônica. E em seguida destaca mais uma vez o referencial histórico-crítico:

A educação em nosso País vivenciou neste século diferentes tendências pedagógicas: Tradicional, Escolanovista e Tecnicista. A Arte inserida no âmbito educacional, assumiu as características de cada uma delas. Dermeval Saviani faz uma leitura dessas tendências e propõe às escolas atuais uma postura histórico-crítica. Isto significa dizer que o educador sob uma visão dialética do processo ensino-aprendizagem, deve buscar na história da educação os elementos importantes em cada tendência pedagógica. Isto implica uma proposta de ensino sistematizada para que a escola tenha diretrizes que lhe possibilite cumprir a sua função pedagógica. É nessa concepção de educação que se começa a pensar o ensino de Arte. (PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 1998, p. 06).

A análise em curso busca destacar as relações estabelecidas e as práticas discursivas formadoras de objetos, dos modos de enunciação, dos conceitos, dos temas ou teoria no ensino de Arte municipal. Em específico, nesse momento interessa explicitar como a proposta expressou o referencial teórico definido pela CDP/SME, na qual está claro que se chegou aos Pressupostos Metodológicos a partir do estudo da Abordagem Triangular<sup>50</sup>. Em suma: “Como já foi citado [...] no capítulo sobre ‘Pressupostos Teóricos’, a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação baseia-se em teorias que privilegiam uma visão histórico-crítica de educação. A partir de estudos e comparações feitas entendeu-se que a Abordagem Triangular,

---

<sup>50</sup> Inicialmente essa metodologia foi nomeada pela sua autora como Metodologia Triangular que compreende a história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico.

apresentada por Ana Mãe Barbosa contempla de modo mais amplo esta proposta”. (*Ibidem*, p. 12). O que é a Abordagem Triangular? Este é o núcleo essencial da Proposta.

### 3.2. Metodologia Triangular: história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico<sup>51</sup>

De acordo com Barbosa (1998, p. 33) foi no diálogo entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino de Arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, avalia a autora, mas de ação reconstrutora.

A Proposta Triangular foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC) (1987-1993) por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa<sup>52</sup> quando diretora do referido Museu. Conforme Barbosa (2005b, p. 83) até então, o trabalho de arte-educador nos museus tinha sido improvisado, desde os anos de 1950, marco dos primeiros serviços educativos em museus, no Rio de Janeiro. No Brasil, nos anos de 1980, mesmo existindo setenta e oito cursos de formação de professores de Educação Artística, em nenhum deles havia qualquer preparação do arte-educador para trabalhar em museus. Em âmbito internacional, o primeiro museu a criar a função de arte-educador foi o Victoria and Albert Museum (Inglaterra), em 1852. Nos Estados Unidos, a Arte-Educação nos museus iniciou em 1872. No Novo Mundo foi somente no século XX que a função educacional do museu começou a ser colocada no mesmo grau de importância que sua função de preservação e exibição das obras de Arte (*Idem*, p. 84).

Para a inserção da Arte moderna no Novo Mundo, segundo Barbosa,

sempre feita de maneira espalhafatosa, despertando a reação dos conservadores que teimavam em aceitar somente aquilo que era *institucionalmente* consagrado como ‘boa arte’ na Europa, tornou necessário um trabalho de convencimento junto ao público, feito especialmente pelo setor educacional dos museus” (BARBOSA, 2005b, p. 85).

A autora destaca que a partir do advento da Arte moderna, os museus nos Estados Unidos passaram a constituir a vanguarda no ensino da Arte, realizando um trabalho

<sup>51</sup> Este tópico respeita a terminologia empregada por Ana Mae Barbosa em seu livro *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2005b, p. 34.

<sup>52</sup> Ana Mae Barbosa é formada em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, fez mestrado em Art Education na Universidade de Connecticut. Doutorado em educação humanística na Universidade de Boston, Estados Unidos. Pós doutorado, na Universidade de Columbia e mais um doutorado na Universidade Central England. É professora de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (1986-1993) e presidente do International Society of Education through Art – InSEA (1991-1993).

renovador em relação às escolas e até às universidades. Em 1929 o Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA) foi fundado com o explícito objetivo didático de possibilitar a compreensão da Arte moderna. “Tendo como público a elite sofisticada de Nova York, havia, entretanto, a preocupação de que os outros estratos culturais aprendessem alguma coisa sobre a produção artística em sua visita ao museu, sem ser necessário apreender integralmente os valores da alta cultura da vanguarda” (*Ibidem, ibidem*).

Barbosa afirma que o MOMA e o Museu de Cleveland são os pioneiros da moderna Arte-Educação em museus, teoricamente fundamentada por autores influenciados pelas idéias de John Dewey<sup>53</sup>.

Segundo a autora, quando da reestruturação da equipe de Arte-Educação em 1987, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, a primeira preocupação foi dar embasamento teórico ao setor, aprofundando a metodologia de trabalho, baseada nas inter-relações da história da Arte, crítica de Arte e fazer artístico. A proposta foi preparar a equipe para “ensinar história da arte por meio do trabalho de *atelier* e dar ao fazer artístico, parâmetros históricos privilegiando, em ambos, os casos, a leitura de obra de arte, imprescindível tanto para o artista quanto para o teórico ou o historiador da arte” (*Ibidem*, p. 89). Barbosa afirma que tal enfoque metodológico passou a configurar uma fisionomia pós-moderna. Sobre as diferenças entre o modernismo e pós-modernismo. Ela argumenta:

Enquanto o modernismo se privilegiava, dentre as funções criadoras, a **originalidade** preservando o estudante do contato com a obra de arte, a pós-modernidade vem enfatizando a **elaboração**, dentre os outros processos mentais envolvidos na criatividade. Por outro lado, o modernismo apelava pra a **emoção** na abordagem da obra de arte nas escolas brasileiras; já a pós-modernidade aponta a **cognição** como preponderante para a compreensão estética e para o fazer artístico, introduzindo a crítica associada ao fazer e ao ver. Enquanto a modernidade concebia a arte como **expressão**, a pós-modernidade remete à **construção do objeto** e sua **concepção inteligível**, como elementos definidores da arte. (BARBOSA, 2005b, p. 89-90).

---

<sup>53</sup> Pedagogo e filósofo americano (1859-1952). Elaborou sua teoria pedagógica a partir do pragmatismo, na qual a inteligência é concebida como um utensílio entre outros e restituída funcionalmente na vida quotidiana. Dewey identificou vida escolar e vida social, a escola uma microsociedade na qual o trabalho assumiria todo seu sentido. Escreveu: Credo pedagógico (1897), A escola e a sociedade (1900) (LAROUSSE CULTURAL, 1998, p. 1881). John Dewey defensor da aprendizagem por meio da experiência, como lema *aprender fazendo*. “Entendendo vida e educação como indissociáveis Dewey via a escola como preparadora para a vida prática, sendo os conhecimentos obtidos por intermédio da própria atuação ou motivados pela experiência do dia-a-dia. Considerava dispensável todo e qualquer conhecimento abstrato que se revelasse sem utilidade para a vida cotidiana. Não vendo distinção entre as *belas-artes* e a arte aplicada, ponderava que tanto uma quanto a outra constituem ramos da experiência humana. Defendia a dessacralização da arte, a descida do *pedestal remoto* em que frequentemente se encontrava. Para Dewey, a *utilidade* da arte se encontrava, principalmente, em sua finalidade educativa, sendo o caminho natural da experiência estética a sua integração aos processos normais da vida, ao cotidiano das pessoas e das culturas” (OSINSKI, 2001, p. 66-67).

Barbosa ressalta que a Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. E que a Pós-modernidade em Arte-Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretação na sala de aula junto com a já conquistada expressividade<sup>54</sup>. Na Inglaterra essa pós-modernidade foi manifesta no *Critical Studies*, e nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE. O *disciplined Based Art Education* (DBAE) foi baseado nas Disciplinas: Estética-História-Crítica e o Fazer Artístico. Estas abordagens se constituíram a partir de um congresso sobre a Expressão do Adolescente na Arte e no Artesanato, em 1956, na Inglaterra, no qual se confrontaram duas correntes de ensino de Arte: uma defendia a intuição como origem de toda expressão e rejeitava a idéia de processos lógicos e conscientes tomando parte do processo de criação em arte, e a outra corrente defendia o desenvolvimento do profissionalismo na escola e a idéia de que os adolescentes necessitavam de informações e bases racionais sobre as quais se dá o desenvolvimento (BARBOSA, 2005b, p. 35). No entanto, reafirma:

[...] o ensino pós-moderno de arte que implica história e análise interpretativa integrados ao trabalho plástico de construção plástica não é uma reação contra as conquistas do modernismo, mas uma ampliação dos princípios de expressão individual que marcaram a modernização do ensino da arte. Modernismo institui a livre-expressão como objetivo do ensino de arte, é importante mantermos as conquistas expressivas do modernismo, ampliando o ensino de arte para incluir a conceituação de arte como cultura. (BARBOSA, 2005b, 107).

No Brasil, segundo a autora, existe o predomínio no ensino das Artes Plásticas o fazer Arte. Esse fazer é insubstituível para a aprendizagem da Arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, “uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica. O pensamento presentacional das Artes Plásticas capta e processa a informação através da imagem” (BARBOSA, 2005b, p. 34). Para a autora a produção de Arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais,

---

<sup>54</sup> A autora refere-se à conquista dos defensores da arte como 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 ateliês 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 (BARBOSA, 2003a, p. 38-39). Posteriormente foram criadas as “Escolinhas de Arte” por todo o Brasil e se constituiu no Movimento Escolinhas de Arte utilizando-se, principalmente de argumentos psicológicos. “Fora das universidades, um movimento bastante vivo (Movimento das Escolinhas de Arte) tentava desenvolver desde 1948 a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o Movimento das Escolinhas de Arte estava difundido por todo o país com trinta e duas ‘Escolinhas’, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas” (BARBOSA, 2005b, p. 09-10).

mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca; mundo cada vez mais dominado pela imagem. Defende assim, a *leitura da obra de arte*:

[...] temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa, e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não. Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte 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. Este equilíbrio entre as duas teorias curriculares dominantes: a que centra na criança os conteúdos e a que considera as disciplinas autônomas com uma integridade intelectual a ser preservada. Este equilíbrio curricular começou a ser defendido na Inglaterra pelo “Basic Design Movement” ainda nos anos cinquenta [1950]. (BARBOSA, 2005b, p. 34-35).

Portanto, a Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, criação (fazer artístico), leitura da obra de Arte e contextualização.

A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre*<sup>55</sup> mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Disciplina Base Arte Education*) americano. (BARBOSA, 1998, p. 33-34).

Portanto, ressalta Barbosa, o *Critical Studies*<sup>56</sup> é a manifestação pós-moderna inglesa no Ensino de Arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente. Há correspondência entre elas como reflexos dos conceitos pós-modernos de Arte e de Educação (BARBOSA, 2003a, p. 49-50).

<sup>55</sup> Trabalho desenvolvido nas ‘Escuelas al Aire Libre’, no México, depois da revolução de 1910, pretendiam por meio da arte mexicana aliada à história destes padrões e ao fazer artístico, recuperar 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 de arte-educação mais bem-sucedido da América Latina” (BARBOSA, 2005b, p.36).

<sup>56</sup> “A idéia de apreciação como possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica embora não goste dela, passou a se chamar, *critical studies*, antes de ser dividida em estética e crítica, como o fizeram os teóricos da Getty Foundation através do DBAE” (BARBOSA, 2005b, p. 36).

Barbosa ressalta que a Proposta Triangular como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP) com crianças, adolescentes, adultos iletrados, inclusive com os guardas do museu por uma equipe de aproximadamente de doze arte-educadores com formação universitária, doutores, mestres e mestrandos. Teve como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu. Esse projeto foi iniciado no período em que Paulo Freire foi Secretário da Educação do Município de São Paulo e foi conduzido inicialmente pela própria Ana Mae Barbosa. Ainda em 1989, iniciou-se a experimentação da Proposta Triangular, usando-se o vídeo para a leitura da obra de Arte. A pesquisa foi financiada pela Fundação IOCHPE, cujo projeto delineou aquilo que foi denominado Arte na Escola<sup>57</sup>. Desde 1988, tem organizado uma videoteca e tantos outros materiais impressos com reproduções de obras de Arte disponíveis para empréstimos e/ou aquisição dos professores de Arte, de início apenas em Porto Alegre e atualmente com vários Pólos conveniados as Universidades Brasileiras.

A Proposta Triangular foi instituída com a premissa da leitura de imagem, em especial, “leitura da obra, componente central da Proposta Triangular de ensino da arte, sistematizada, testada, retestada e difundida pelo MAC nos anos em que a ação daquela instituição influenciou a arte-educação no Brasil” (BARBOSA, 1998, p. 44). Para a autora, a Proposta Triangular é um facilitador entre a obra e o público, em que a imagem é considerada campo de sentido, e a aprendizagem é constituída pela construção de significados pelo observador. A leitura da obra de Arte é caracterizada como alfabetização cultural. Em suma, defende Barbosa:

O Brasil é um dos países da América Latina mais ignorante de sua própria cultura e os educadores começam a se preocupar com isto. É um absurdo um adolescente deixar a 8ª série sem saber somar frações, mas é também um absurdo não saber quem foi Portinari e nunca ter visto pelo menos reproduções de obras de Tarsila do Amaral e de Anita Malfatti. Que utilidade tem isto? [...] Acesso ao código erudito, que é o código do poder, é essencial para a ascensão de classe. É tão importante quanto a valorização da cultura da classe em que se vive o é para o reforço do ego. Por outro lado, a consciência de cidadania dificilmente se aguça se não conhecemos a produção do país do qual somos cidadãos. As comunidades humanas são organizadas com base em específicas informações compartilhadas por todos. (BARBOSA, 1998, p. 45).

---

<sup>57</sup> Ver: [www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br).

Não se pode negar a contribuição da Proposta acima descrita para a reconceitualização do Ensino de Arte no Brasil, em especial, a partir da década de 1990, que passa a ser a maior referência nacional de ensino de Arte. Vale lembrar que a equipe de arte-educadores do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo era composta por aproximadamente doze professores de formação universitária, entre eles doutores, mestres e mestrandos, o que supostamente possibilitou uma maior propagação da Proposta Triangular em âmbito nacional. Leva-se em conta ainda, ser São Paulo um dos maiores centros brasileiros de difusão cultural.

Em 1988 Ana Mae Barbosa proferiu palestra em Uberlândia. Apresentou trabalhos feitos por crianças e interpretou obras de Arte para professores de Arte universitários, estudantes de cursos de educação artística e professores de Arte de escolas secundárias (BARBOSA, 2005b, p. 22).

Então, quando da elaboração da Proposta Curricular de Educação Artística (1998) já se somava mais de uma década de Proposta Triangular. Por fim, a respeito da Proposta Curricular de 1998, cabe indagar sobre a identidade e o contraste, a proximidade e o distanciamento da Proposta Triangular que anima a prática docente e a Pedagogia Histórico-Crítica, eixo norteador indicado pela CDP/SME.

### **3.3. Pontos e Contrapontos: Proposta Curricular de Educação Artística/1998, Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Triangular.**

As considerações feitas neste tópico se apresentam na forma de pontos e contrapontos estabelecidos para identificar aspectos de aproximação e distanciamento, ou então, de incompatibilidade entre a Pedagogia Histórico-Crítica, a Proposta Curricular de Educação Artística de 1998 e a Abordagem Triangular. Um dos aspectos de aproximação entre a proposta Curricular de 1998, a Abordagem Triangular e a Pedagogia Histórico-Crítica refere-se à reafirmação dos conteúdos escolares, da socialização do saber, da democratização do saber sistematizado via escola, da cultura erudita tanto letrada como das Artes.

A propósito da reafirmação dos conteúdos na Proposta para o ensino de Arte, encontra-se: “Tal proposta é de fundamental importância para a prática pedagógica na reafirmação dos conteúdos a serem trabalhados” (PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 1998, p. 5). Conforme Barbosa (2005b) com o processo de redemocratização do Brasil a partir dos anos 1980 foi acirrado o preconceito contra as Artes na escola, com propostas de exclusão desse ensino da escola diante da nova organização da educação brasileira.



De acordo com autora:

A razão explícita dada pelos educadores é que a educação no Brasil tem que ser direcionada no sentido da recuperação de **conteúdos** e que arte não tem **conteúdo**. [...] O III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História foi organizado pelo MAC (Museu de Arte Contemporânea da USP) em agosto de 1989 com o objetivo explícito de demonstrar os conteúdos da arte. Apesar de termos a maioria dos arte-educadores das escolas secundária defendendo o *laissez-faire*, alguns outros ainda nem sequer aceitam a auto-expressão. O caminho para sobreviver é tornar claros os diversos conteúdos da arte na escola, e nisto o mencionado Simpósio foi bem-sucedido esclarecendo sobre a importância da história da arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo. Poderia dizer que o futuro da arte-educação no Brasil está ligado a três objetivos complementares. O primeiro é o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte, em particular, e na educação, em geral. (BARBOSA, 2005b, 23-24)

Não se tratam apenas de questões teóricas e metodológicas, mas, principalmente de uma questão política. Tanto que em novembro de 1986, segundo Barbosa (2005b, p. 01) o Conselho Federal de Educação aprovou a reformulação do núcleo comum para os currículos das escolas de 1º e 2º graus, determinando como matérias básicas o Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Eliminaram a área de Comunicação e Expressão, à qual a Educação Artística pertencia, passando esta a constar de um parágrafo em que se dizia que também se exigia Educação Artística no currículo. Com isso as Artes foram eliminadas na maioria das escolas particulares. Ainda em 1986, ocorreu o Encontro de Secretários de Educação no Rio Grande do Sul, sendo aprovada pela maioria dos secretários a extinção da Educação Artística do currículo, proposta apresentada pelo Secretário de Educação do Estado de Rondônia, “o que foi feito pelo menos no Estado de Minas Gerais” (BARBOSA, 2005b, p. 06). A decisão estarecedora demanda ampla reflexão:

[...] precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que a arte seja não apenas exigida mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual as outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade. A anemia teórica é um dos males da arte-educação no Brasil, mesmo na universidade. A prova disso é que a Universidade de São Paulo, ao findar os anos oitenta [1980] viu encerrado, pelo menos temporariamente, o sonho de criar um Instituto de Artes. A principal razão foi a fragilidade conceitual do projeto que submeteu princípios teóricos à falsa ideologia dos interesses imediatos. (BARBOSA, 2005b, 06).

Em face da vulnerabilidade do ensino de Arte na realidade educacional brasileira nos anos de 1980, os professores se organizaram em associações em diversos estados e regiões do

Brasil, o que possibilitou a constituição, em âmbito nacional, do movimento dos professores de Arte. Os PCN (2001) fazem referência ao movimento Arte-Educação, constituído inicialmente com a finalidade de conscientizar os profissionais, resultado da mobilização de grupos de professores de Arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, o qual reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área; portanto:

As idéias e princípios que fundamentaram a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte. Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de educadores contrários a uma das versões da referida lei, que propunha a retirada da obrigatoriedade do ensino de arte. E assim então, a Lei n. 9394/96 institui que: ‘O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos’ (art. 26, § 2º). (PCN, 2001, p. 30).

O texto dos PCN destaca esse processo de conscientização profissional que predominou no início do movimento Arte-educação, nos anos de 1980. Fato desencadeador de discussões geradoras de concepções e novas metodologias para o ensino de Arte nas escolas, até no final da década de 1990, mobilizando novas tendências curriculares em direção ao terceiro milênio. “São características desse novo marco curricular, as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos específicos ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (PCN, 2001, p. 30).

Além das reflexões políticas possibilitadas pela questão referente à definição e reafirmação dos conteúdos, as quais se constituíram como condições para a organização e a luta dos professores em prol da sobrevivência do ensino de Arte no currículo das escolas brasileira, possibilitando também, um processo de revisões conceituais e metodológicas.

Durante os anos de 1991 a 1993, segundo Macedo (2003, p. 64), o Projeto de Arte-Educação foi sendo reestruturado a cada ano de acordo com o desencadear das práticas docentes, no entanto, respeitando a fundamentação teórica e metodológica do Projeto. Com a

expansão da Rede Municipal de Ensino e a mudança de gestão municipal em 1993, o Projeto sofreu algumas alterações. Uma dessas mudanças foi a realização, como já foi dito, dos concursos para admissão dos professores, o que se repetiu ainda em 1993 e 1995. As novas contratações, apesar disso, não foram suficientes para atender a demanda de professores de Arte para as escolas. Conseqüentemente, várias escolas diminuíram a carga horária da disciplina. Segundo Macêdo (2003) para minimizar esses efeitos, professores foram contratados por tempo indeterminado, porém a maioria deles sem a qualificação necessária. Esclarece:

As reuniões semanais que constavam da carga horária do professor foram reduzidas à metade e, em abril de 93 [1993] foram extintas da carga horária, ficando a critério da equipe os encontros mensais sem remuneração, o que prejudicou significativamente os estudos e o intercâmbio de experiências. [...] Ora, se na sua concepção e desenvolvimento, até 1993, o projeto contou com a vontade política, apoio e incentivo da Secretaria Municipal de Educação, a partir daquele ano, isto não aconteceu em decorrência de todas as alterações e as conseqüentes perdas para a equipe de professores, escolas e alunos. Se por um lado, criou-se uma estrutura compatível com um ensino que, por diversas vezes, foi reconhecido como um dos melhores do país; por outro, as condições de trabalho e de participação nas decisões ficaram comprometidas com a expansão e a mudança de prioridades impostas pela própria estrutura administrativa. (MACÊDO, 2003, 64-65).

Os encontros para estudos, reflexões, foram de grande importância, não só no início, pois continua sendo um dos principais momentos e espaços para definições e posicionamentos políticos e pedagógicos, não somente nas escolas, mas também, junto ao CEMEPE e a SME. Além da formação continuada, as reuniões contribuem para a construção da autonomia docente, da área de Arte; do respeito e da confiança por parte dos outros profissionais da Educação Municipal.

Mais uma vez é oportuno o registro de que esta pesquisadora participa dessa história desde 1994, após ser efetivada mediante concurso em 1993; contribuiu com os grupos de elaboração das duas Propostas Curriculares (de 1998 e 2003). Em 1994 a Rede Municipal de Ensino encontrava-se em efetiva expansão quantitativa de escolas e conseqüentemente aumentaram-se também os docentes. Na ocasião eu acabava de concluir o curso de Licenciatura em Artes Plásticas da UFU. Fui designada para uma escola recém construída, em um dos bairros periféricos da cidade de Uberlândia.

No momento em que começava a minha experiência docente já não havia mais a coordenação de área, nem sequer um encontro mensal dos professores, tampouco as informações referentes ao Projeto de Arte-Educação. Os ingressantes na profissão e na Rede Municipal de Ensino ficaram cada qual em suas respectivas escolas, enfrentando os desafios

de toda sorte, salas com mais de trinta alunos, impasses pedagógicas e disciplinares, “falta de material”<sup>58</sup>, considerados, naquele momento, como fundamentais para o bom trabalho com o ensino de Arte. Cada qual definia os conteúdos e metodologia a serem trabalhados, sem deixar de sofrer evidentemente, interferência, pressão dos pedagogos e demais professores das escolas, os quais acreditavam ser função do professor de Arte o papel de servir de simples apoio às outras disciplinas. Era incumbência do professor de Arte: a preparação de material visual a ser apresentados nas mostras pedagógicas; a decoração de sala de aula e da escola de modo geral. A direção administrativa e pedagógica tendia<sup>59</sup> a só atribuir importância ao ensino de Arte na escola, quando este se voltava para a produção de artefatos decorativos, em especial quando esses artefatos eram vinculados às temáticas comemorativas: carnaval, páscoa, dia das mães, festa junina, dias dos pais, dia da árvore, e assim por diante, até fechar o ano letivo com os adereços para o natal.

Essas distorções impingidas ao ensino de Arte tornavam urgente a reafirmação dos conteúdos escolares, a construção da autonomia, respeito, sobrevivência e reconstrução dessa área de ensino. O processo de elaboração da Proposta Curricular trouxe de volta, para os professores, o espaço de estudo, reflexão, de encontro, desencontro, do embate e debate teórico metodológico, tornando possível vislumbrar uma outra perspectiva para o ensino de Arte Municipal e para seus respectivos professores.

Foi dito anteriormente que a reafirmação dos conteúdos é um ponto comum às três instâncias envolvidas na elaboração da Proposta curricular de 1998; na Pedagogia Histórico-Crítica, a questão da reafirmação dos conteúdos se apresenta na abordagem da especificidade da escola, na sublimação do saber objetivo, na defesa da transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos e socialização da cultura erudita. “Na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária” (SAVIANI, 2006, p. 57). O que implica também na questão política. Em se tratando desse aspecto, Saviani afirma:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. [...] a proposta de socialização do

---

<sup>58</sup> Sobre essa questão ver texto: CAMPOS, W. S. Falta de Material: Dificuldade ou desafio? In: TINOCO, E. de F. V. (org.). *Possibilidades e encantamentos: trajetória de professores do ensino de arte*. Uberlândia, 2003, p. 81-99.

<sup>59</sup> Esse fato ainda é comum nas escolas, valorizam-se muito os artefatos construídos principalmente de sucatas, de papeis e E.V.A. coloridos (exemplo: o rolinho de papel higiênico que vira porta trecos, bonecos e animais diversos).

saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção. (SAVIANI, 1992, p. 87).

Barbosa compartilha de posição similar. A autora acredita ser imprescindível para a ascensão social, o acesso ao patrimônio cultural erudito por ser o código do poder. Desse modo, a Educação Artística tradicional deve dar lugar à Arte-Educação:

Em vez de acabar com educação artística no currículo, vamos desenvolver arte na escola com competência e conseqüência e exigir do Estado uma ação efetiva no que se refere aos pressupostos conceituais e às estratégias mais adequadas para estimular o fazer artístico e a apreciação estética em todas as camadas sociais. Sabemos que arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária. Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. [...] Precisamos estimular a materialidade da produção em grupo, a imaginação criativa e o entendimento dos princípios articuladores da obra de arte, respeitando a especificidade de cada linguagem e de cada criador, através de oficinas, no trabalho direto com as artes e seus veículos para um maior desenvolvimento econômico do país. (BARBOSA, 2005b, p. 05).

Contudo, cabe observar que a cultura erudita compreendida pela Pedagogia Histórico-Crítica refere-se ao conhecimento científico, o qual deve ser socializado pela escola e assim empreender o desenvolvimento social e das classes. Já Barbosa refere-se à cultura erudita expressa nas Artes, em especial, nas Artes visuais, e defende um ensino de Arte para a compreensão da obra de Arte. Há então, duas propostas bem diferentes: uma proposta educacional que sublima o saber objetivo referendado pela ciência, que, conseqüentemente exclui todas as outras formas de saber, cuja sistematização não se norteia pelos mesmos princípios, e a outra proposta que trata de um saber não objetivo que é a proposta de ensino de Arte. Ora, a Arte é um desses saberes que se situa fora do domínio da ciência.

Há, portanto, um contraponto entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposta Curricular de Educação Artística de 1998 e a Proposta Triangular. Diferentemente do que afirma<sup>60</sup> a Proposta Curricular, uma Proposta Metodológica de Ensino de Arte, seja ela qual

---

<sup>60</sup> Eis a referida afirmação anteriormente citada: “a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação baseia-se em teorias que privilegiam uma visão histórico-crítica de educação. A partir de estudos e comparações feitas entendeu-se que a Abordagem Triangular, apresentada por Ana Mãe Barbosa contempla de modo mais amplo esta proposta” (PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 1997, p. 12). Há outros estudos referentes ao ensino de Arte que também adota Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, como referencial teórico, conforme pode ser visto em: FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. A Arte no Currículo Escolar. In: *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. (Col. Magistério 2º grau. Série Formação Geral), p. 40-46. PENNA. M. *Ensino de arte: um momento de transição*. Pro-posições. Revista Quadrimestral Faculdade de Educação. UNICAMP. V. 10, n. [3], Novembro, 1999.

for, de modo algum contemplará ou se adequará à Proposta Histórico-Crítica. Tratam-se de dois domínios incompatíveis, são configurações epistemológicas diferentes, divergentes. Ou então, conforme já citado, “por sua própria natureza, a arte não é ciência e ciência tampouco é arte; por isso esses dois campos espirituais possuem áreas reservadas que lhe são peculiares [...]” (JUNG, 1985, p. 55).

Segundo Barbosa o fazer Arte é “uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica. O pensamento presentacional das artes plásticas capta e processa a informação através da imagem” (BARBOSA, 2005b, p. 34). Há que se admitir que são campos espirituais distintos, no entanto, ambos necessários para a constituição dos sujeitos, especialmente, em se tratando de uma perspectiva de formação crítica e transformadora. O conhecimento como um todo se configura em um conjunto de crenças, saberes, valores constituídos historicamente, implicando e imbricando teorias e práticas e/ou práticas e teorias, processo marcado por rupturas e descontinuidades. Tanto o saber científico quanto os outros resultam de múltiplas leituras de mundo e cada qual com suas respectivas verdades, parecendo então ser em vão, uma busca por uma única.

O mérito da Proposta Curricular de 1998 é justamente a salvaguarda dos conteúdos escolares e a promoção da especificidade do saber artístico, algo que compete ao professor de Arte, e ele deve estar inserido no seu campo de atuação, deixando para trás a visão caricata do professor polivalente. Contudo, quando se defende a especificidade da Arte a partir do licenciado, é preciso refletir sobre as limitações que a escolha acarreta, pois, não se tratam apenas de ganhos, há também os deslocamentos. Daquela proposta ainda merece ser discutida a apresentação e a seleção dos conteúdos específicos, o formalismo-cognitivo (ponto, linha, plano, cor, forma e conceitos) e a predominância da História da Arte: será que a educação do olhar se limita à contemplação das imagens conservadas nas galerias de Artes e que saíram das diversas escolas de estilo? Ou então, as dos museus? Esta observação resulta da constatação de que a proposta, quando chega ao espaço delimitado da sala de aula, elege a História da Arte como ponto de convergência dos olhares, senão vejamos o que a proposta prescreve:

1ª a 4ª Séries

A História da Arte deve ser trabalhada de maneira a estar sempre relacionando o artista e sua obra com o conteúdo a ser desenvolvido. As imagens trabalhadas nas aulas deverão ser inseridas também dentro do ambiente escolar no sentido de distanciar os alunos dos estereótipos. O professor nessa fase será principalmente um catalisador das necessidades visuais do aluno.

5ª a 8ª Séries

.A partir da 5ª série o ensino da História da Arte contextualizado deverá ser sistematizado cronologicamente(de acordo com o quadro abaixo, como referência que apóie o professor [...] sem perder de vista as inter-relações com a Arte contemporânea. (PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 1998, p. 33).

Não se deve esquecer que o referencial teórico, que norteou o trabalho de leitura dos documentos, é a arqueologia foucaultiana. Assim, fica evidente que a Proposta de 1998 foi assentada sobre os pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Triangular. Os conteúdos definidos como específicos para o ensino de Artes Visuais levam em conta os *aspectos gráficos e plásticos do desenvolvimento infantil*;<sup>61</sup> o formalismo-cognitivo<sup>62</sup> e a História da Arte em sua linearidade. Cabe indagar se a Proposta de 2003 foi capaz de superar as limitações da precedente, e se estabelece ou não outras relações discursivas.

### 3.4. Diretrizes Básicas de Ensino - Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries/2003

No ano de 2001, diante de um novo contexto político foi instituído um programa denominado “Estrutura político-pedagógica e administrativa da escola cidadã”. Entre três projetos<sup>63</sup>, um tratava da atualização das Propostas Curriculares renomeadas por Diretrizes Básicas de Ensino para a RME/UDI de acordo com os princípios da escola cidadã (SME apud DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES). Em específico a esse projeto de atualização das Propostas Curriculares, constam dois objetivos:

[1] Incentivar a prática coletiva e interdisciplinar de produção de saberes escolares em cada unidade escolar, que toma como referências fundamentais, tanto a cultura local e regional circundante a cada unidade escolar, bem como, uma base comum de conhecimentos estabelecidos pelos educadores para a rede municipal de ensino, em consonância com a legislação vigente; [2] Incentivar a integração dos educadores da rede municipal de ensino, a partir da organização de um processo de formação

<sup>61</sup> Trata-se de uma referência que busca adequar a proposta de trabalho respeitando a fases gráficas e plásticas das crianças. Deriva-se da psicologia e do expressionismo, perspectiva que será abordada nas próximas páginas.

<sup>62</sup> O formalismo consiste em valorizar os princípios que determinam a organização interna da obra de Arte, os elementos de composição e as relações existentes entre eles. O formalismo-cognitivo é um modelo que “é sugerido por temas que relacionam a estética formalista e a visão de conhecimento que assegura que os objetos de arte adquirem seu *status* como arte em virtude dos aspectos estruturais do objeto visto como uma entidade organizada. Por conseguinte, tem em comum com a psicologia cognitiva a idéia de estrutura como seu atributo de definição. Rudolf Arnheim uniu a teoria formalista com a psicologia da Gestalt, uma vez que ambas trabalhavam com a estrutura da forma visual” (BIAZUS, 1995, p. 88).

<sup>63</sup> “O primeiro projeto refere-se à construção coletiva da Carta de Princípios Político-Pedagógicos da Escola Cidadã, que contempla a discussão sobre: ‘A escola que temos e a escola que queremos’, enfocando 4 eixos: convivência, currículo, gestão e avaliação. O segundo projeto relaciona-se à atualização da Proposta Curricular, na forma de Diretrizes Básicas de Ensino para a RMDE/UDI, de acordo com os princípios da Escola Cidadã. [...] O terceiro projeto, ainda não implementado, diz respeito à descentralização administrativo-financeira da escola” (DIRETRIZES BÁSICAS DE ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 4).

continuada orientado por uma política de profissionalização que, além de procurar valorizar as condições materiais de trabalho dos educadores, considera que o principal marco referencial da reflexão e da produção de saberes escolares é o próprio cotidiano escolar. (SME apud DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 4-5).

O referido documento afirma que as Diretrizes Básicas de Ensino da Rede Municipal foram elaboradas a partir desses objetivos e resultaram de esforço coletivo empreendido pelo conjunto dos educadores participantes do processo desde o ano de 2001 para atualização da Proposta Curricular de 1996<sup>64</sup>. E por fim:

Esse documento representa uma das metas a serem alcançadas para continuar promovendo o debate e a ação coletiva nas unidades escolares, a fim de construir criticamente a necessária articulação intra e interdisciplinar do ensino na RME/UDI, visando contribuir com a ruptura da fragmentação existente nas práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, tem-se clareza de que estas Diretrizes não esgotam o processo de construção do currículo, motivo pelo qual entende-se que o trabalho deverá continuar desenvolvendo ações necessárias para garantir o seu estudo e implementação. (SME apud DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 5).

No tocante à Escola Cidadã, cabe esclarecer que tratam-se de princípios e propostas na perspectiva de uma gestão democrática. Segundo Gadotti; Romão, a ‘gestão democrática do ensino público’ foi instituída pela Constituição Federal de 1988 (ART. 206, INCISO VI). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelece como princípio da gestão democrática do ensino público, no Artigo 15, “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes”.

Para os autores supra citados, a constituição promulgada em 1988 é o principal fundamento da gestão democrática do ensino público. Além da previsão do referido princípio no artigo 206, é instituída a ‘democracia participativa’, possibilitado o exercício ‘direto’ do poder (Art. 1º) e o ‘regime de colaboração’ entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Art. 211). Destacam também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/69) “que incentiva a participação da criança na tomada de decisões no que diz respeito à sua vida. Prevê expressamente o direito da criança e do adolescente à ‘liberdade de opinião

---

<sup>64</sup> 1996 refere-se ao ano de elaboração, 1997 o ano de estudo das propostas e 1998 o ano de implementação nas escolas.



e expressão' (Arts. 15 e 16)" (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 17). Segundo os autores, a gestão democrática faz parte da própria natureza do ato pedagógico e se fundamenta numa concepção democrática da educação, contra uma concepção centralizadora e autoritária, sendo a gestão democrática, condição necessária da reforma educacional brasileira.

A Escola Cidadã pressupõe, conforme Frigotto (2001, p. 13), concomitantemente, a construção de relações sociais efetivamente democráticas e equalitárias. Ou seja, a luta pela cidadania no campo educacional é a mesma luta que constrói a emancipação humana no conjunto das lutas sociais – pela terra, pela distribuição de renda e reforma agrária, pelo emprego e remuneração digna, pelo direito à saúde, educação, trabalho, seguro-desemprego e aposentadoria entre outros. A não transgressão no campo dos valores e no âmbito da leitura crítica da realidade constitui o principal desafio para os educadores. Daí esclarecer:

Se para os neoliberais, baseados na tese básica de seu pai maior Hayek, a igualdade e a democracia levam à servidão e a liberdade do mercado é o valor essencial, para nós é fundamental firmar como princípio básico universal a **igualdade, a solidariedade e a democracia efetiva**. Igualdade não quer dizer uniformidade, como quer fazer crer o neoliberalismo. Ao contrário, é a única autêntica diversidade. Neste sentido, o lema de Marx conserva hoje imensa atualidade e pluralidade: **a cada um, segundo suas necessidades, de cada um, segundo suas capacidades**. A Escola Cidadã constitui-se, então, numa perspectiva unitária de sociedade e de educação. Unitário, ao contrário de uniforme e único, significa síntese do diverso. Esta diversidade, todavia, somente é democrática se as condições básicas, isto é, a materialidade objetiva e subjetiva de produção social da existência humana for efetivamente equalitária. A idéia de projeto de uma sociedade e educação unitária tem na sua base pressupostos éticos-políticos, epistemológicos e político-pedagógicos. (FRIGOTTO, 2001, p.13).

Segundo Frigotto no âmbito político torna-se necessário distinguir as determinações que, se alteradas modificam estruturalmente a natureza dos fatos ou das relações sociais, daquelas que alteram sem mudar sua essência estrutural. No plano epistemológico, o pressuposto básico refere-se à compreensão e articulação dos fatos e da realidade social no âmbito de uma totalidade histórica. A construção do conhecimento implica combater a fragmentação e o particularismo “e no domínio curricular distinguir o que é o eixo básico de um campo do conhecimento de problemas das mais diferentes ordens. Ao contrário da dispersão, o desafio é buscar núcleos que em sua unidade tenham o diverso. Isto vale também para a perspectiva de um curso, disciplina ou aula” (FRIGOTTO, 2001, p.14).

No plano político-pedagógico, o eixo da proposta de uma escola unitária cidadã funda-se na perspectiva que tem como centro os alunos enquanto sujeitos sociais e suas múltiplas necessidades, dimensões e diversidades. Em suma:

Isso requer que se parta da leitura das determinações concretas da própria realidade. Não é uma escola, portanto, que se organiza num ponto de partida arbitrário. O senso comum, a cultura, a vida, os valores, os saberes, e até mesmo os preconceitos dos diferentes sujeitos e grupos sociais são o ponto de partida para a organização da escola, do conhecimento e dos processos formativos. O ponto de chegada será uma cultura e um saber orgânicos, articulados e socialmente significativos para as classes populares. (FRIGOTTO, 2001, p.14).

Por fim, cabe apresentar uma definição do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) mentor dessa perspectiva educacional, divulgada em especial, pelo Instituto Paulo Freire por meio da série “Guia da Escola Cidadã”. Cita:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como centro de direitos, como centro de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, 1997 apud PADILHA, 2001, Apresentação).

Observa-se que a partir do ano de 2001, com a “nova” Administração Municipal, a SME adota como norteadores educacionais os princípios da Escola Cidadã, com a qual os pressupostos teóricos são substituídos (da Pedagogia Histórico-Crítica – saber objetivo) pela questão da cidadania. Os princípios que passam a defender primam pela construção de uma escola em prol da cidadania, por um projeto de sociedade e educação unitária, cuja base se constitui por pressupostos ético-políticos, epistemológicos e político-pedagógicos, conforme os autores anteriormente citados.

Diferentemente do que ocorreu em 1996, a CDP/SME não direcionou para os grupos de professores reformuladores das propostas curriculares os estudos referentes aos princípios da Escola Cidadã. As dinâmicas organizadas pelo CEMEPE e a SME priorizaram as comunidades escolares buscando assim apresentar e construir os fundamentos do Projeto

Político-Pedagógico na perspectiva da Escola Cidadã, por meio de palestras, debates, seminários que aconteceram nas escolas, no CEMEPE e na UFU.

Contudo, nas Diretrizes do ensino de Arte não há menções a esse processo, aos estudos e princípios teóricos da Escola Cidadã. Somente buscam aporte “freireano” ao tratarem da educação. Em especial ao referencial teórico, há o item 5- *Fundamentos Filosóficos-Pedagógicos*, que destaca: “Estas Diretrizes Básicas de Ensino têm como fundamentos as concepções sobre a Educação, Conhecimento, Cultura, Arte, Metodologia e Avaliação. Essas concepções, articuladas entre si, permitem traçar um eixo norteador das idéias e pensamentos aqui adotados e refletem as linhas teóricas tomadas como referência conceitual e prática”(DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 23).

O item 5.1 trata em específico da Educação, sendo esta considerada como uma força imprescindível para o conhecimento e interação dos povos e de suas culturas nas diversas áreas (social, econômica, tecnológica entre outras), na conscientização das pessoas sobre os diversos tipos de sociedade, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos críticos. Ao destacar a postura crítica, ancora-se em Paulo Freire, conforme citação:

De acordo com Freire (1983) a Educação não pode conduzir o indivíduo à alienação ou à adaptação do “status quo”, mas, antes, deve desenvolver nos sujeitos uma postura crítica e transformadora, humana e solidária, ética e ativa, baseada em relações dialógicas, participativas e interativas entre as partes envolvidas. Deste modo, educar não é apenas transmitir os conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela Humanidade, mas, sobretudo, é contribuir para que seus sujeitos se reconheçam como agentes da História, em que a pessoa humana, (...) “ser de relações e não somente de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” [...] A instituição educacional, como um espaço da diversidade sócio-histórico-cultural, de construção do conhecimento e de idéias, deve desenvolver no educando a capacidade de investigar, questionar, observar, analisar, teorizar, tirar conclusões e traçar ações, no intuito de desenvolver o pensamento investigador, crítico, criativo e transformador tão necessário para o processo de mudanças sociais, visando a construção de um novo mundo, mais crítico e mais humano. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 23).

Daí afirmar que defende essa perspectiva educacional por ter em vista a mudança estrutural da sociedade, a superação das relações de exploração e dominação, a criação de novas estruturas sociais, mais justas e democráticas, onde os sujeitos possam exprimir e defender suas idéias e seus interesses, procurando coletivamente a resolução dos problemas, discutindo estratégias, trocando opiniões e experiências e a busca por informações e a

elaboração de novos conhecimentos. No entanto em todo o texto da proposta esse é o único momento em que se estabelece uma relação direta aos princípios “freireanos”.

No item 5.2. dedicado ao *Conhecimento*, de início considera como fundamental tratar as concepções acerca do conhecimento de maneira abrangente, buscando uma orientação própria da área de conhecimento em Arte. Esclarece que nessa perspectiva, o conhecimento está compreendido a partir da articulação entre senso comum (conhecimento cotidiano) e conhecimento científico, presente no conhecimento escolar. No entanto, nas estratégias de ensino adotadas pela escola, além da finalidade de apropriação do conhecimento científico pelo aluno, deve ser considerado também, o conhecimento cotidiano e o saber construído culturalmente pelo mesmo em seu grupo social (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 24). Em específico ao conhecimento científico adota argumentos de Boaventura Santos, conforme citação:

Concordamos com Santos (1997, p. 37-55), defende-se nestas Diretrizes Básicas de Ensino que: 1. Todo conhecimento científico-natural é científico social (...) não basta, porém, apontar a tendência para superação da distinção entre as ciências naturais e ciências sociais, é preciso conhecer o sentido e conteúdo nesta superação. (...) 2. Todo conhecimento é local e total (...) o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. (...) 3. Todo Conhecimento é auto-conhecimento (...) o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo quer alargou extraordinariamente as nossas expectativas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos uma pessoalmente ao que estudamos. (...) 4. Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum (...) a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas ela é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 24).

E por fim, esclarece que aliada à concepção de conhecimento adotada,

encontra-se a concepção de ensino como atividade direcionada para a compreensão, auxiliando o aluno a ler o mundo em que vive, incorporando as suas experiências de vida e o saber nelas acumulado, objetivando, desta forma, a visibilidade de soluções conforme as situações que forem ocorrendo no seu cotidiano, constituindo-se como um aluno, um cidadão crítico, reflexivo. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 25).

A partir dessas concepções é que se busca apreender a construção do conhecimento em torno do ensino de Arte, sendo ela uma forma de cognição, linguagem e expressão, que por

meio de seus símbolos constitui-se em uma maneira que permite ao sujeito, a partir de suas experiências, atribuir significado ao mundo ou dele apropriar-se. Em suma, afirma entender a Arte como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar a interpretar o passado, a realidade presente e na construção de uma identidade, tanto individual quanto coletiva, pois se vive e se constrói a cultura, a qual por sua vez, tem também seus propósitos os quais devem ser compreendidos.

O item 5.3. *Cultura*, ressalta que “a cultura, no contexto capitalista, não se restringe a uma transmissão do saber, mas é também uma instância em que as elites expõem seu poder, e o fazem tendo como objetivo a perpetuação da desigualdade, em nível econômico e cultural” (*Idem, idem*). E a escola é difusora e reprodutora dos modelos culturais estabelecidos pelos determinantes sociais, econômicos e políticos. Cita:

[...] na contemporaneidade, os conflitos e contradições estabelecidos por esses determinantes têm acontecido de maneira muito mais complexa [...] Isso revela a importância sem igual que a cultura tem assumido no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade atual, mostrando a complexidade das relações entre educação e cultura. Nessa perspectiva, a cultura é um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis da contemporaneidade. E, dessa forma, as mudanças culturais globais estão criando uma “revolução cultural” que apresenta conseqüências contraditórias como a possibilidade de homogeneização e a necessidade da diferença para se constituir uma identidade própria. [...] Duas tendências teóricas somam-se, assim, como referência à estas Diretrizes Básicas de Ensino: Os Estudos Culturais e o Multiculturalismo. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 26-27).

Afirma que os Estudos Culturais<sup>65</sup> aparecem como alternativa teórica de compreensão da realidade contemporânea, e mesmo que subdivididos por uma série de perspectivas teóricas, vêm se constituindo como um projeto político de oposição. Têm mostrado que as

---

<sup>65</sup> Campo de estudos que surge de forma organizada através do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, “diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. Inspirado na pesquisa, ‘As utilizações da cultura’ (1957), Richard Hoggart funda, em 1964, o Centro. Este surge ligado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, constituindo-se num centro de pesquisa de pós-graduação da mesma instituição. As relações entre cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa. [...] são três os textos, surgidos no final dos anos 50, que estabeleceram as bases dos Estudos Culturais: Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and society* (1958) e E. P. Thompson com *The making of the English working-class* (1963)” (ESCOSTEGUY, 2006, p. 138-139). “Os Estudos Culturais tomam como seu objeto qualquer artefato que possa ser considerado cultural, sem fazer distinção entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura: das exposições de museu, passando pela literatura e pelo cinema e chegando aos programas de televisão e à publicidade, nada é considerado estranho às preocupações das análises críticas dos Estudos Culturais. Diferentemente da crítica tradicional, entretanto, os Estudos Culturais não se concentram na análise estética a não ser para examinar suas conexões com relação de poder. Os Estudos Culturais concebem, pois, a cultura como campo de luta em torno da significação social. [...] Numa definição sintética, poder-se dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2006, Apresentação).

disciplinas tradicionais não contemplam a diversidade de fenômenos culturais e sociais de novos sujeitos que reivindicam novas identidades e formas de ocupar o mundo. Assim, torna-se necessário olhar para outros campos de produção de discursos como a mídia, a literatura, as imagens, a tecnologia, a cultura popular, a cultura de massa como forma de problematizar questões contemporâneas. Em suma:

Tudo isso aponta para a necessidade de se entender que as diversas formas de manifestações culturais, e, portanto de conhecimento, são importantes enquanto resultado de um processo de criação e interpretação social, e não algo natural e pré-existente. Com uma economia global cada vez mais dinâmica e desorientada, os efeitos da esfera econômica encontram conexão nas questões culturais, mais precisamente nas questões de identidade cultural. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 27).

Daí argumentar que o Multiculturalismo<sup>66</sup> se apresenta como linha teórica que contribui para o entendimento da articulação entre cultura e identidade. Tendo em vista, os conceitos de educação e cultura serem compreendidos segundo uma visão antropológica, na qual a educação se refere aos processos formais e informais, por meio dos quais (escola e sociedade) se transmite a cultura. O Multiculturalismo propõe que outras culturas sejam incorporadas ao currículo, e não apenas a cultura erudita.

Aposta assim na oportunidade de igual sucesso escolar<sup>67</sup> para todos os alunos independentes de seu grupo social, ético/racional. Visa também a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades para um agir efetivo em uma sociedade democrática plural para interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos (DIRETRIZES BÁSICAS DE ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 27).

Em específico ao ensino de Arte, afirma que a postura multiculturalista se constitui importante para criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural dos

---

<sup>66</sup> Segundo Silva (2002, p. 85) o multiculturalismo é um fenômeno que tem sua origem nos países dominantes do Norte e tal como a cultura contemporânea é fundamentalmente ambíguo. Se por um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional, pode ser visto também como uma solução para os 'problemas' que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. "Apesar dessa ambigüidade [...] o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política" (*Idem*, p. 86).

<sup>67</sup> Essa perspectiva fundada na compreensão antropológica da cultura "está na base daquilo que se poderia chamar de um 'multiculturalismo liberal' ou 'humanista'. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade. Essa visão liberal ou humanista de multiculturalismo é questionada por perspectivas que se poderiam caracterizar como mais políticas ou críticas. Nestas perspectivas, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder" (SILVA, 2002, p. 86).

alunos nos diferentes códigos culturais e para o reconhecimento do contexto macrocultural em que escola e família estão imersas. Daí afirmar que a partir dessa concepção de cultura as “Diretrizes Básicas de Ensino abarquem todas as instâncias culturais, por meio de um olhar aberto às diferentes formas de manifestação da arte, abordando toda e qualquer cultura, com postura investigativa e crítica, sem conceitos, julgamentos e valores pré-estabelecidos” (*Idem*, p. 28).

No item 5.4 *Arte*, de início se ressalta a pertinência da Arte no dia a dia, “não somente nos dias atuais, mas ao longo da história da humanidade, possibilitando o entendimento da Arte como dimensão de um Ser transformador, uma das características históricas sociais eminentemente humanas” (*Ibidem, idem*). Para a referida perspectiva ancora-se em Proença (1996, p. 07-08), segundo a qual, ao olhar à nossa volta, constata que vivemos rodeados por uma enorme quantidade de objetos, seja em casa, no trabalho, sala de aula, e nos mais diversos lugares. E ao examinar esses objetos, verifica-se que foram feitos com determinada finalidade. Esclarece que ao longo da história, o homem sempre produziu ferramentas para facilitar seu trabalho ou para ajudá-lo a superar suas limitações físicas. Cita:

Assim, o homem, um ser que facilmente seria vencido pelos elementos da natureza, produziu um sem número de artefatos que lhe possibilitaram dominar e transformar o meio natural. Essa atitude de criar instrumentos e aperfeiçoá-los constantemente torna possível a compreensão do processo civilizatório pelo qual o homem vem passando desde que surgiu sobre a Terra. Os antropólogos culturais sabem muito bem disso e são capazes de reconstituir a organização social de um grupo social de um grupo humano a partir dos objetos que se preservaram. Assim, observando potes, urnas mortuárias e instrumentos rudimentares para tecer, caçar ou pescar, pode-se ficar sabendo como os homens de antigamente viviam seu dia-a-dia. (PROENÇA, 1996, p. 06).

Contudo, ressalta Proença, o ser humano produz coisas que, apesar de não terem uma utilidade imediata, mesmo assim, estão presentes em sua vida. O homem cria objetos não apenas com função utilitária, mas também, para expressar seus sentimentos diante da vida e da visão do momento histórico em que se vive. Em suma:

Essas criações constituem as **obras de arte** e [...] contam – talvez de forma muito mais fiel – a história dos homens ao longo dos séculos. Segundo Ruskin, crítico de arte inglês “as grandes nações escrevem sua autobiografia em três volumes: o livro de suas ações, o livro de suas palavras e o livro de sua arte”. E acrescenta: “nenhum desses três livros pode ser compreendido sem que se tenham lido os outros dois, mas desses três, o único em que se pode confiar é o último”. Desta forma, as obras de arte não devem ser encaradas como algo extraordinário dentro da cultura humana. Ao contrário, devem ser vistas como profundamente integradas na cultura de um povo,

pois ora retratam elementos do meio natural, como é o caso das pinturas nas cavernas de Altamira, na Espanha [...] ora expressam os sentimentos religiosos do homem [...] ou a máscara de um deus da antiga civilização pré-colombiana do México [...]. Podem também retratar situações sociais, como **A Família de Retirantes**, do pintor brasileiro Cândido Portinari [...] Às vezes, o artista pode ainda trabalhar apenas com valores pictóricos – cor e composição – e sugerir diferentes impressões a quem contempla suas obras [...]. (PROENÇA, 1996, p. 07-08).

Segundo a autora, a preocupação do homem com a beleza está tão presente nas culturas, que até mesmo os objetos essencialmente úteis são concebidos a partir de combinações de cores e formas, conforme pode ser constatado ao se observar uma urna grega, um astrolábio do século XVI, ou um moderno automóvel, entre outros. A Arte está presente nos inúmeros artefatos que fazem parte do dia a dia. Muitos dos objetos que hoje estão nos museus fizeram parte do cotidiano dos antepassados. “Da mesma forma, muitas construções que atualmente são monumentos tombados como patrimônio histórico de um povo, antigamente eram locais de moradia e, neles, famílias viveram momentos de tranqüilidade, de apreensão, de medo e alegria”. Assim, as construções em que hoje, bem como os utensílios que agora fazem parte da vida diária, futuramente poderão estar nos museus, atestando os hábitos, valores e modos de vida (PROENÇA, 1996, p. 08).

Em específico aos aspectos referentes à beleza, ao Belo, a Proposta Curricular (2003) se apóia em Costa (1999, p. 15-21). Segundo essa autora, a emoção e o prazer (prazer estético) se destacam dentre as características mais importantes da Arte. Trata-se de um prazer despertado pelas formas, ou pelos sons, ou cores. E que a emoção diante de uma música, uma imagem relaciona-se às vivências na infância, ao aprendizado em casa ou na escola. A emoção artística depende, portanto, da sociedade em que se vive, da região, do tempo e das pessoas com que se convive.

Em suma:

A beleza não é um **valor** universal [...]. A própria história da arte, procurando definir os diversos movimentos estéticos da arte ocidental, tem posto em evidência a variabilidade dos princípios estéticos e das tendências dos artistas de uma época para outra. No Renascimento os artistas procuravam resgatar valores da Antiguidade como a simetria e o equilíbrio. No Barroco – movimento que se seguiu – exploravam-se as curvas e o movimento. Esse e muitos outros exemplos mostram que a beleza está condicionada a diferentes critérios, conforme o tempo, o lugar, o sexo, a idade e o grupo ao qual pertencemos. A arte e o belo não são, portanto, conceitos universais. (COSTA, 1999, p. 18-19).



A idéia de ‘boniteza’, relacionada ao alegre, agradável, saudável, foi originada na Grécia, na Antiguidade Clássica, aproximadamente no século V a.C., com o ideal de beleza e vida, em que predominavam a harmonia, a simetria, o equilíbrio e a proporcionalidade. Ainda destaca que:

Foi essa arte que inspirou vários movimentos artísticos da Idade Moderna, incluindo o Renascimento. Por ser considerada um modelo, essa arte - com seus critérios e princípios – foi chamada de clássica e, pela importância que teve, acabou disseminando pelo mundo seu ideal de beleza, que começou a ser considerado como universal. [...] Outras escolas artísticas posteriores ao Classicismo, entretanto, defenderam o princípio de que há beleza também no feio e no desagradável. Os artistas mostraram que, muitas vezes, a desordem e a desarmonia são capazes de transmitir mais emoções e idéias do que as composições que procuram submeter a realidade a um ideal. [...] a beleza não resulta desses princípios mas da transmissão de uma forma peculiar de ver e interpretar o mundo, da idéia que, transposta para a obra, se reconstitui na mente do leitor ou observador – parte integrante da arte. (COSTA, 1999, p. 25-26).

E por fim, apresenta-se o sentido adotado para a Arte e seu Ensino, por levar em conta, ser a Arte uma dessas palavras de múltiplas definições e significados, o que possibilita várias interpretações e também contradições. Daí esclarecer que a concepção de Arte defendida compreende a imaginação, ousadia, os mais variados sentimentos e exige conhecimento e técnicas. Em suma:

A arte é expressão de um conhecimento Histórico Social. [...] É um dos modos simbólicos de que o ser humano se utiliza para atribuir significados ao mundo. E defende-se a arte na perspectiva não somente da tradição ocidental, mas sim de todos os povos, de todas as épocas e culturas, a arte do dia a dia, que está em casa, nas ruas, na escola, nas praças, nos museus, no corpo, ou seja, onde estiver o ser humano. Quer-se a arte do pensar, do fazer, do decidir, do refletir, do questionar, do contemplar e do fruir. E assim entendendo a arte como modo simbólico do ser humano ser, estar e interagir no mundo e com o mundo, o representar de uma época, de um contexto histórico social; arte como linguagem, comunicação, cultura. Portanto, sendo manifestação e transformação humana. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 31-32).

O item 5.5. *Metodologia* afirma que a concepção de ensino pretendida pelas Diretrizes Básicas compreende o trabalho escolar como um processo de construção de conhecimento empreendido por professores e alunos a partir dos saberes adquiridos e acumulados pelo homem. E que essa direção exige um professor pesquisador, formação contínua, reflexão sobre a prática, posição crítica e com condições de construir e inteirar-se coletivamente.

Encontram-se delineadas direções metodológicas específicas para o ensino de Artes Visuais, Música e Artes Cênicas, tendo em vista, a partir de 2001 o Ensino de Arte da RMU contar com professores formados em Artes Cênicas e nos encontros no CEMEPE a presença de uma professora do Departamento de Música da UFU. Para o ensino de Artes Visuais propõe um trabalho que articule as seguintes referências: Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, e o Projeto Educativo de Hernández (2000) em busca de uma aprendizagem significativa. De acordo com o texto das Diretrizes “todas elas baseiam-se na visão histórico-crítica dos acontecimentos permitindo uma construção histórica e ao mesmo tempo transformadora do conhecimento” (DIRETRIZES BÁSICAS DE ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 32). A Proposta Triangular postula o conhecimento em Arte na interseção de três ações: ler obras de Arte, fazer artístico e contextualizar, e tem como propósito a articulação da Arte como expressão e como cultura. Sobre os esclarecimentos apresentados referente às três ações consideradas como básicas, cita:

**Ler obras de Arte** é uma ação que envolve questionamentos, busca descoberta e o despertar da capacidade crítica do aluno. Essa ação pressupõe conhecimentos de Crítica e Estética para que os julgamentos acerca da obra (e não do artista) possam ser realizados por critérios pertinentes com uma interpretação significativa. Alguns autores como Feldman, Ott, Saunders e Parsons propõem metodologias específicas para a análise e leitura de obras de arte<sup>68</sup>. No entanto, a forma de apropriação dessas metodologias não deve ser tomada com rigidez, e sim permitir o diálogo ampliado do aluno com a obra. **Fazer artístico** é uma ação que pretende desenvolver a expressão plástica visual e domínio técnico pelo aluno a partir de conteúdos, temáticas e materiais diversos. **Contextualizar** é uma ação em que o aluno estabelece relações entre a obra de arte e contextos diversos: históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, geográficos, ecológicos, biológicos, antropológicos, psicológicos, emocionais e pessoais. Todos esses contextos permitem ao aluno compreender as várias possibilidades de conexões que podem existir entre a obra de arte e a realidade. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 33).

---

<sup>68</sup>Feldman propõe o método comparativo de análise, em que o processo de leitura envolve a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento da obra de arte. Ott apresenta cinco estágios: descrever, analisar, interpretar, fundamentar, revelar. Saunders desenvolve a Abordagem de Multipropósito, em que a obra de arte é analisada de diferentes pontos de vista. Parsons propõe que a obra de arte seja analisada a partir de cinco estágios de desenvolvimento estético: preferência, beleza e realismo, expressividade, estilo, forma e autonomia. Ver RIZZI, Maria Cristina de Sousa. Caminhos Metodológicos e PILLAR, Analice Dutra. A educação do Olhar no Ensino de Arte. In: BABOSA, Ana Mae (org) Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte, 2002. E também Martins et alii. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte, 1998 (nota das DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 33).

O Projeto Educativo de Hernández<sup>69</sup> é apresentado como uma orientação metodológica coerente com os fundamentos das Diretrizes, o qual propõe um trabalho a partir de tema, interligando as várias áreas de conhecimento, em que os conteúdos abordados não se apresentam de maneira fragmentada e autônoma; ao contrário, são articulados. Em suma:

Entendemos que esta concepção metodológica vem ao encontro do anseio do grupo de professores de arte para que possam desenvolver o trabalho a partir de Eixos Temáticos. Nessa perspectiva, o professor enquanto um propositor capaz de questionar seus alunos sobre as questões que se colocam na vida cotidiana, e estabelecer, a partir da área de conhecimento em arte, o diálogo com as outras áreas de conhecimento. Dessa forma, ampliando as possibilidades de compreensão pelos alunos dos diversos conteúdos. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 32).

Para uma aprendizagem significativa considera como necessário que o professor tenha uma postura investigativa acerca das referências pessoais e culturais dos alunos, incentivando-os “a pesquisa e a leitura da estrutura da linguagem visual e a experimentação na produção do aluno, provocando novos olhares”. Como apoio para a prescrição apresentada, tem-se a seguinte citação:

A velocidade e superficialidade à qual o nosso olhar é exposto no cotidiano pede, de certa forma, o aprendizado de um olhar em outro ritmo e profundidade. E ele certamente ganhará muito se o contato direto com a obra for possibilitado. A dimensão, o tamanho, a materialidade traduzem outra percepção que ficará marcada, vividamente nas memórias significativas. (MARTINS, 1998, p. 136 apud DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 34).

Para o ensino de Música, o *Modelo (T)EC(L)A*<sup>70</sup> do educador inglês Keith Swanwick (1979) foi a referência metodológica adotada. Ressalta que trata-se de um *Modelo* coerente com os fundamentos teóricos para o ensino de Arte, e tem sido utilizado no Brasil por educadores musicais desde o início dos anos 90 do século XX. Propõe diretrizes

---

<sup>69</sup> Fernando Hernández, educador espanhol. Doutor em Psicologia e professor de História de Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona. É autor dos livros: “Transgressão e mudança na educação – Os projetos de trabalho” e “Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho” (ARTE NA ESCOLA. Boletim 41. São Paulo: Instituto Arte na Escola, abril/maio de 2006).

<sup>70</sup> Para maior compreensão de esse modelo ver: CAVALIERI, Maria Cecília. A integração de composição, performance e apreciação. *Música hoje – Revista de Pesquisa Musical*, n. 4, p. 41-49, 1997. SILVA, José Alberto S. Uma proposta curricular para a prática da composição em cursos de música. *IX Encontro Anual da ABEM*, Belém, setembro de 2000 (mimeo). SWANWICK, K. *A basis for Music Education*. Windsor: NFER-NELSON, 1979 (Nota apresentada pelas DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 34).

metodológicas que auxiliam a organização do trabalho pedagógico-musical em contextos diversificados. Cita:

Baseado em elementos que compõem o próprio fazer musical, o Modelo (T)EC(L)A defende que a experiência musical direta seja privilegiada no processo de educação musical. As atividades que proporcionam essas experiências diretas com o fazer musical são a **audição**, a **execução** e a **criação**. Alimentando essas experiências diretas estão o domínio de habilidades, a **técnica**, a contextualização histórico-cultural das produções e práticas musicais, a **literatura**. Finalmente, o fazer musical deve contemplar o mais amplo espectro de culturas musicais e de possibilidades de práticas musicais, partindo das próximas aos estudantes, em direções às outras, no sentido de ampliar a visão de mundo e a experiência musical do aluno. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 34).

Para as Artes Cênicas encontra-se afirmado que o objetivo maior é instrumentalizar o aluno para a expressão dramática a partir de um conjunto de signos e símbolos seguindo critérios propostos, critérios que devem ser discutidos pelo professor. Esclarece que o termo ‘expressão dramática’ condiz com ‘improvisação espontânea’, tanto no uso dos jogos teatrais, como dos jogos dramáticos. O fazer artístico, a leitura estética e a contextualização histórica da Arte constituem os eixos dos conteúdos programáticos das Artes Cênicas. Cita:

[...] o fazer artístico, a leitura estética e a contextualização histórica da arte [aliados] a um fator primordial inerente ao Teatro – seu aspecto abrangente, presente em sua própria historicidade -, deverá levar o educador a acatar uma postura de contínua pesquisa e atualização, onde buscará outro aspecto importante do currículo escolar que é a interdisciplinaridade, tanto com os outros fazeres artísticos (sem, contudo apelar para a polivalência), como com outras disciplinas. É importante ressaltar que tais pressupostos metodológicos necessitam ainda passar por ampla e sistemática discussão, contando principalmente com a presença e contribuição dos professores de teatro atuantes na rede pública municipal. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 35).

Em posposição aos princípios metodológicos tem-se o item 5.6. *Avaliação*, em que se defende uma avaliação processual e qualitativa, tendo em vista que no ensino de Arte não há a obrigatoriedade da avaliação quantitativa. No entanto, recomenda ao professor de Arte, avaliar a capacidade de proposição de soluções por parte dos alunos, o domínio de técnicas na produção artística, o conhecimento dos conteúdos específicos, o interesse, a participação e o envolvimento do aluno. Em suma:

No Ensino de Arte, como nas demais Disciplinas, busca-se contribuir para a formação de indivíduos capazes de reelaborar os conhecimentos históricos e

dar um novo significado a sua história enquanto agente que pensa e propõe alternativas para os problemas atuais. Assim, a avaliação será entendida como ponto de partida para que o professor possa repensar a sua prática e o aluno perceber suas conquistas, impasses e dificuldades. A avaliação deverá possibilitar a constatação dos objetivos que foram ou não atingidos a cada etapa de trabalho e oportunizar a reelaboração de conhecimentos, não sendo vista como um momento absoluto de aprendizagem. (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 35-36).

Os Fundamentos Filosóficos-Pedagógicos finalizam com o item 5.7. *Desenvolvimento Gráfico*, o qual está contemplado pelo texto *Considerações sobre a Proposta Curricular para o Ensino de Artes Plásticas e Visuais da Rede Municipal de Uberlândia – 1996* (1997)<sup>71</sup>, em específico a partir da unidade 2.1. *Aspectos gráficos e plásticos do desenvolvimento infantil*. Conforme o título indica, tratam-se de teorizações sobre os desenhos das crianças, as quais evidenciam características específicas de cada etapa do desenvolvimento infantil. No entanto, segundo Duarte (1997), os teóricos Luquet (1927) Henri Wallon (1979), Lowenfeld e Brittain (1948-1970), Duborgel (1974) “indicam de modo diferenciado e apresentam com classificações distintas as variáveis perceptíveis (gráficas e plasticamente) no decorrer do desenvolvimento da criança. Isto é, é possível indicar aspectos no desenhar infantil que são diferentes de acordo com a maturidade, a faixa etária, a experiência em desenhar que a criança vai adquirindo” (DUARTE, 1997 apud DIRETRIZES BÁSICAS DE ENSINO DA ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 36). Conforme a referida autora, Wallon considera como fatores básicos das diferenças no grafismo infantil a cinestesia, a percepção e a representação. Em suma:

A cinestesia indica o nível de controle muscular, o grau de domínio que a criança já adquiriu sobre o seu movimento físico ao desenhar (corpo, braço, mão, dedos, ...). A percepção indica o quanto o objeto observado (conjunto, detalhes) a criança registra e utiliza ao desenhar. Isto é, a sua possibilidade de atenção e de percepção dos objetos do mundo. Com o termo “representação” Wallon indica o momento em que a percepção dos objetos deixa de ser momentânea (em ato), e passa a constituir marcas, registros mentais. Trata-se da capacidade de armazenar e utilizar Representações Mentais<sup>72</sup>, isto é, o desenho. Os pais mais atentos perceberão, sem dúvida, que seu filho inicia as suas experiências com desenho produzindo riscos no papel (ou na terra, na parede), momento em que começa a exercitar o controle de seus movimentos (cinestesia). Após esse período começa a surgir relações entre o gesto e os objetos do mundo externo ainda que de modo

<sup>71</sup> Texto elaborado por DUARTE (1997) professora assessora do processo de elaboração e estudo da Proposta Curricular de Educação Artística (1998).

<sup>72</sup> WALLON, Henri. *Do acto ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada*. Lisboa: Moraes Editores, 1979 e DUARTE, Maria Lúcia Batezat. *O desenho do pré-adolescente: características e tipificação. Dos aspectos gráficos à significação nos desenhos de narrativas*. Tese de doutoramento, ECA/USP, 1995 (Nota da autora, p. 02).

incipiente (cinestesia e percepção). Mais, tarde desenhos simplificados, esquemáticos, mas bastante identificáveis com os objetos do mundo, indicarão a representação mental e gráfica desses objetos (cinestesia, percepção, representação). Para Wallon esses três fatores são cumulativos, isto é, após as primeiras conquistas os níveis de capacidade cinestésica, perceptiva e representacional estarão sempre interferindo, cada uma a seu modo, no desenho infantil. (DUARTE, 1997 apud DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 37-38).

Duarte (1997) esclarece que Lowenfeld e Brittain (1948-1970) apresentam diferentes fases do desenho infantil tendo como foco de análise as características gráficas gerais dos desenhos, as quais são relacionadas às fases do desenvolvimento cronológico infantil, indicando assim uma faixa etária média com características gráficas específicas. G.H. Luquet (1927) analisa o desenho infantil e o seu desenvolvimento levando em conta o nível de ‘realismo’ apresentado. “Bruno Duborgel (1974) considera em sua pesquisa basicamente as estruturas espaciais (vertical e horizontal) evidenciadas na produção infantil de desenhos. M. L. Batezat Duarte (1995) analisando desenhos de uma única faixa etária (pré-adolescentes de 10 a 13 anos) classifica-os em função de sua estrutura espacial e da significação verbal implícita à leitura das imagens” (*Idem*, p.38).

Conforme Read (2001, p. 128), historicamente a questão sobre o desenhar das crianças, começa com John Ruskin<sup>73</sup>, em 1857 com a publicação de seu *The elements of drawing* e em obras subseqüentes, quando pela primeira vez chamou a atenção para as possibilidades educacionais do desenho. Mesmo que seu objetivo maior era a formação de artistas, algumas de suas observações em *Elements of Drawing*<sup>74</sup> inspiraram um outro inglês, o professor Ebenezer Cooke, a reconsiderar os princípios do ensino de Arte nas escolas. Os artigos escritos por Cooke para o *Journal of Education* (final de 1885; início 1886)

<sup>73</sup> John Ruskin (1819-1900), crítico de arte inglesa e reformador social. Foi ardoroso admirador da Renascença gótica e do pré-rafaelismo, sempre vendo uma íntima ligação entre a arte e a moralidade. A partir de 1860 notabilizou-se por sua inflamada defesa de um planejamento social e econômico. (Nota do Tradutor de A Educação pela Arte de Herbert Read (2001) p.128)

<sup>74</sup> Ruskin: *Elements of Drawing*, 1857. Prefácio 11: “Não acho aconselhável engajar uma criança (com menos de doze ou quatorze anos) em qualquer prática artística que não seja voluntária. Se ela tem talento para o desenho, ficará rabiscando continuamente no papel que conseguir; e deve-lhe ser permitido rabiscar segundo sua livre vontade, louvando-se qualquer sinal de atenção, de verdade, em seus esforços. Deve-se permitir que ela se divirta com tintas simples assim que tiver manifestado o de desejo de usá-las. Se ela simplesmente mancha o papel com borrões sem sentido, podem-se tirar as tintas dela até que esteja mais preparada; mas assim que ela começar a pintar casacos vermelhos em soldados, bandeiras listradas em navios, etc., as tintas deverão estar à sua disposição, sem deixar que sua escolha de tema se restrinja a essa arte imaginativa e histórica, de tendência militar, com que as crianças se comprazem (geralmente tão valiosa quanto qualquer outro tipo de arte histórica com que se comprazem os mais velhos), e os pais devem, gentilmente, levá-la a desenhar, ainda que dessa maneira pueril, as coisas que ela vê e gosta: passarinhos, borboletas, flores ou frutas” (Nota apud READ, 2001, p. 128).

precederam todos os outros escritos científicos sobre a Arte infantil. Mesmo antes dessa época, Cooke e James Sully (principal psicólogo de seu tempo) discutiram o significado dos desenhos infantis. Em suma:

O assunto estava começando a despertar interesse em outros países. Em 1887 Corrado Ricci publicou *L' arte dei bambini*, em Bolonha, e no ano seguinte *L'art et la poésie l'enfant*, de Bernard Perez, surgiu em Paris. Essas obras já abordavam o assunto do ponto de vista da psicologia da criança, mas foi o livro *Studies in Childhood*, escrito por Sully em 1895, que tentou, pela primeira vez, dar uma explicação teórica coerente ao grande volume de evidências. A teoria era evolucionista – o que talvez fosse inevitável na época. Sully se ocupa de vários aspectos da mente da criança, e, quando se ocupa da criança como artista, traça uma típica linha de desenvolvimento a partir de desenhos selecionados e faz uma primeira tentativa de relacionar esse desenvolvimento com os “fenômenos da cultura primitiva”. A atividade artística é por ele vista como algo contínuo, mas não idêntica à atividade lúdica. “O impulso lúdico torna-se o impulso artístico (supondo que ele seja suficientemente forte para sobreviver aos anos lúdicos) quando é iluminado por uma crescente participação no consciente social, e por um senso de valor comum das coisas, quando, em outras palavras, ele se torna consciente de seu poder de modelar semelhanças que terão valor para outros olhos ou ouvidos, trazendo reconhecimento e renome”. (READ, 2001, p. 128-129)

O autor citado esclarece que Sully estabeleceu distinções entre os diferentes estágios do desenvolvimento, começando com o rabiscar sem objetivo, passando pelo desenho primitivo e chegando, mais ou menos na idade dos seis anos, a um tratamento mais sofisticado da figura humana. Essa classificação se constitui a base de todas as classificações subseqüentes, processo que pode ser rastreado, estágio por estágio, entre outros, pelos autores: Levinstein (1905), Kerschensteiner (1905), Stern (1910), Rouma (1913), Luquet (1913), Krötzsch (1917), Burt (1922), Luquet (1927), Wulff (1927) e Eng (1931), os quais representaram a base lançada por Cooke e Sully.

Osinski (2001) ressalta que no século XX, a criança passou a ser considerada como ser autônomo, a ter sua personalidade e criatividade valorizada, tanto pela pedagogia como pela psicologia. O funcionamento da mente infantil passou a ser alvo de investigações científicas, e no aprendizado o aluno passou a ser o centro das atenções. “O reconhecimento das qualidades estéticas da produção artística dita primitiva e sua influência na produção de artistas e movimentos de vulto, aliado às próprias vanguardas artísticas e às recentes teorias psicopedagógicas, fizeram com que as posições a respeito da manifestação artística infantil fossem reavaliadas” (*Idem*, p. 59).

No tocante ao ensino de Arte, a polarização até então, se dava entre o ensino acadêmico, entre o passado clássico, sendo os cânones gregos da beleza ideal as referências para o estabelecimento das regras e valores plásticos, e para o ensino do desenho a ênfase na

geometria e objetivos pragmáticos. Contudo, esses dois modelos passaram a não satisfazer as necessidades que se apresentavam com relação ao ensino da Arte, em especial, à educação infantil. Diante esse contexto, cita:

[...] o **Movimento de Educação Artística**, surgido em fins do século XIX, buscava resgatar a importância da expressão artística da criança. Esse movimento levava em consideração o olhar recém-descoberto para a arte primitiva das colônias africanas, reconhecendo também a produção plástica dos doentes mentais e das próprias crianças, que não seguiam qualquer padrão de beleza estabelecido pela cultura ocidental. Defendendo em paralelo com os movimentos gerais de renovação da educação, o **Movimento de Educação Artística** encontrou seu ponto máximo em 1901, com o Primeiro Seminário de Educação Artística, realizado em Dresden. Defendendo o espontaneísmo, tal movimento era de orientação contrária a todo intelectualismo e esquematismo na formação. (OSINSKI, 2001, p. 62).

Conforme a autora citada, entre os anos 30 e 40 do século XX, na Inglaterra, as pesquisas e contribuições de Herbert Read<sup>75</sup>, Barclay-Russel<sup>76</sup> e Viktor Lowenfeld<sup>77</sup> relacionadas ao desenho infantil e à espontaneidade da expressão das crianças tomaram novo impulso.

No Brasil, segundo Barbosa (1975) a primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento da Arte Moderna de 1922. Semelhante ao ocorrido na Áustria com Franz Cizek, o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos

---

<sup>75</sup> Em *Educação pela Arte*, Herbert Read afirma que a arte deve ser a base da educação, e que se trata de uma tese formulada por Platão, o qual atribuiu à função da arte na educação em termos diretamente aplicáveis às nossas atuais necessidades e condições. “Pressupõe-se, portanto, que o objetivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (READ, 2001 p. 09). Daí sua defesa não compreende apenas a educação artística, mas sim, a *educação estética*. “Herbert Read analisa a atividade artística infantil e propõe uma nova teoria par sua interpretação, demonstrando como tal atividade pode ser utilizada para determinar a disposição psicológica da criança” (READ, 2001, Apresentação).

<sup>76</sup> Ao observar que as correntes de livre expressão privilegiavam apenas a faixa etária até dez anos, ficando excluídos os adolescentes, meio-termo entre a categoria infantil e o mundo adulto, Barclay-Russel passou desde então, a dirigir suas preocupações a esse público em específico. Tendo suas solicitações de apoio negadas por autoridades como Franz Cizek e Marion Richardson colecionou milhares de exemplos de arte infantil e de adolescente de várias partes do mundo, coleção que se constituiu em seu patrimônio existencial e evidências materiais para a sua tese. “Sua opção pela educação por meio da arte fez com fundasse a Nova Sociedade de Professores de Arte, a qual se transformou, a partir de 1940, na sociedade para a Educação em Arte” (OSINSKI, 2001, p. 89).

<sup>77</sup> Conforme Osinski (2001) as concepções de Herbert Read sobre o ensino da arte encontrou correspondência nos Estados Unidos nas idéias de Viktor Lowenfeld. “Enquanto Read se concentrou na análise das diferenças existentes entre os diversos tipos psicológicos, Lowenfeld pesquisou justamente as características constantes de cada fase de desenvolvimento, da primeira infância à juventude. De origem austríaca, Lowenfeld imigrou para os Estados Unidos em 1939. A publicação, em 1947, em co-autoria com W. Lambert Bittain, de *Creative and mental growth*, que no Brasil se intitula *Desenvolvimento da capacidade criadora*, constituiu um reforço para as correntes defensoras da livre expressão, que viam na criança como centro de suas estratégias pedagógicas. As pesquisas de Lowenfeld centraram-se nas questões do desenvolvimento da capacidade criadora e da consciência estética do indivíduo. Focando as atenções no educando, Lowenfeld acredita na capacidade do mesmo de buscar suas próprias respostas, numa atividade de iniciativa e autocofiança” (OSINSKI, 2001, p. 95).



de Freud levou a uma valorização da Arte infantil. Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das idéias da *livre-expressão* para a criança. Anita orientou classes para jovens e crianças em São Paulo, e Mario de Andrade promoveu programas e pesquisas na Biblioteca Municipal de São Paulo, escrevendo artigos publicados em jornais. Barbosa (1998, p. 52) esclarece que o interesse iconográfico de Mário de Andrade pela produção da criança levou a incluir exemplos da Arte infantil no curso de história da Arte que ministrou na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), criada por Anísio Teixeira. Comparava essas imagens com a Arte primitiva. Tinha uma concepção evolucionista da Arte da criança baseada em Luquet.

Em suma:

A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. De 1937 a 1945, o estado ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, travou a dinâmica educacional, possibilitando a solidificação de inúmeros clichês pedagógicos, entre os quais aquele que caracteriza a Arte na Educação como função de liberação emocional. (BARBOSA, 1975, p. 45).

Com o esboço histórico referente à valorização do desenho das crianças buscou mostrar que as considerações sobre o *desenvolvimento gráfico* apresentadas para a Proposta de 1998 e mantida pelas Diretrizes Básicas derivam-se dos estudos e pesquisas que caracterizaram o grafismo infantil, tendo como base a psicologia e os aspectos cognitivos, difundidos especialmente pelo movimento da *livre-expressão*, desencadeado por sua vez, a partir do *Movimento de Educação Artística*, surgido em fins do século XIX. Para Ana Mae Barbosa a Arte como auto-expressão, liberação emocional, desenvolvimento da criatividade se constitui o modernismo no ensino de Arte, o qual rompeu com a tradição do desenho cópia e desenho geométrico. Enquanto a Abordagem Triangular trata de uma proposta característica do pós-modernismo, conforme anteriormente apresentado.

As próximas linhas se dedicam a apresentação das continuidades e discontinuidades imprimidas nas Diretrizes Básicas do Ensino de Arte (2003) em comparação com a Proposta Curricular de Educação Artística (1998).

### **3.5. Pontos e Contrapontos: Proposta Curricular de Educação Artística/1998 e Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries/2003.**

Mais uma vez *pontos e contrapontos* se constituem como metáforas utilizadas para identificar as permanências e discontinuidades, diferenças e/ou rupturas entre as duas Propostas de Ensino de Arte da RME/UDI.

Inicialmente um dos *pontos* comuns às propostas diz-se da reafirmação da concepção de Arte que compreende *o fazer, o representar e exprimir*, perspectiva ancorada em Pareyson (filósofo italiano) a qual foi apresentada como fundamento do Ensino de Arte partir do texto *Considerações sobre a Proposta Curricular para o Ensino de Artes Plásticas e Visuais da Rede Municipal de Uberlândia (1996)*. Esse foi um dos aspectos destacados durante o processo de leitura crítica da proposta de 1998 pela professora da UFU que assessorava o grupo de professores de Arte naquele momento (em 12/04/02). Foi sugerida a ampliação desse *fazer, representar e exprimir* “pareysiano” com a compreensão da Arte, com a criticidade, avaliação propositora, com o cognoscível e sensível. Mesmo assim foi mantido nas Diretrizes, conforme nota: “a concepção de arte que procura ‘auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir” (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 06).

Conservou-se também o reconhecimento e as mesmas considerações referentes ao “desenvolvimento gráfico e motor” das crianças elaborado por Duarte (1997).

Outro *ponto*, a enunciação sobre a leitura de imagens compreendendo “não apenas as obras de Arte, mas também, e a partir delas”. Na Proposta de 1998 no item *III-Função e Importância do Ensino de Arte* se destaca que ensinar Artes Visuais significa oferecer vasto repertório de leituras e de possibilidades criadoras para que o indivíduo saiba analisar o conjunto de imagens com que se depara no cotidiano. Esclarece:

Nesse sentido, a função e a importância da Arte remetem ao que se denomina Educação Estética, entendendo o desenvolvimento da capacidade de perceber e analisar não apenas as obras de arte, mas também, e a partir delas, uma infinidade de elementos estéticos que compõem o cotidiano da sociedade de consumo em que se está mergulhado. Engloba-se aí desde a maneira de se vestir até a ornamentação da própria moradia, passando pelas imagens e, principalmente, pelas idéias veiculadas pela mídia. (PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 1998, p. 09).

Como Pressupostos Metodológicos há a Abordagem Triangular, para a qual a leitura da obra de Arte é componente central. Defende que por meio “da leitura das obras de arte plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento” (BARBOSA, 1991 apud PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 1998, p. 12).

Nas Diretrizes Básicas, no item 5.3 – *Cultura* defende-se uma postura multiculturalista como condição para criar ambientes de aprendizagem e promoção da alfabetização cultural dos alunos nos diferentes códigos culturais, incluindo assim outras culturas no currículo e não somente a cultura erudita, sendo que com essa concepção serão contempladas todas as instâncias culturais, com um olhar aberto às diferentes formas de manifestação da Arte, abordando toda e qualquer cultura com postura investigativa e crítica, sem conceitos, julgamentos e valores pré-estabelecidos (DIRETRIZES BÁSICAS DE ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 27-28). De início parece haver aí uma das maiores discontinuidades. No entanto, logo em seguida, a Abordagem Triangular é mantida como uma das referências metodológicas estendida à leitura das imagens do cotidiano, e por meio da leitura das obras de Artes plásticas prepara-se a criança para a decodificação da gramática visual, conforme citação:

[...] as ações sistematizadas pela Proposta Triangular estendem-se à leitura das imagens do cotidiano, dando subsídios para a interpretação e compreensão dessas imagens. **Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento.** (BARBOSA,1991). (DIRETRIZES BÁSICAS DE ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 33).

Ao mesmo tempo em que há *pontos* comuns no tocante aos fundamentos teóricos e metodológicos tem-se também os *contrapontos*. Na Proposta de 1998 os pressupostos metodológicos e teóricos estão separados e delineados de maneira geral. No item *II-Pressupostos Teóricos* há uma abordagem ancorada na Teoria Histórico-Crítica, a qual tem como prioridade o saber objetivo e a socialização da cultura erudita, enquanto nas Diretrizes Básicas o item 5. *Fundamentos Filosófico-Pedagógicos* compreende subitens específicos sobre a Educação, Conhecimento, Cultura, Arte, Metodologia, Avaliação e Desenvolvimento Gráfico. Em especial, sobre a Cultura e o Conhecimento reconhece divisões e classificações historicamente delineadas nos referidos campos.

Nesses respectivos subitens encontra-se um dos maiores indicativos de descontinuidades, contudo, conforme acima citado, enquanto culturalmente defende uma postura multiculturalista, “com um olhar aberto às diferentes formas de manifestação da Arte, abordando toda e qualquer cultura com postura investigativa e crítica, sem conceitos, julgamentos e valores pré-estabelecidos”, metodologicamente, existe a obra de Arte como meio para a decodificação da gramática visual, e a leitura do cinema e a televisão para aprender a gramática da imagem em movimento. Cabe indagar, ao se referir à obra de Arte, se não se está determinando quais as imagens direcionar o olhar. Não se estaria induzindo ter essas imagens como primeiras referências, como ponto de partida?

Ainda que se trate apenas de uma menção, cita autores que propõem diferentes métodos de leitura de *obras de Arte*, seguidas da ressalva: “a forma de apropriação dessas metodologias não deve ser tomada com rigidez, e sim permitir o diálogo ampliado do aluno com a obra” (DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 33). Tem-se mais uma vez a obra de Arte como indicadora. Mesmo que para o ensino de Artes Visuais a referência metodológica da proposta (2003) não se restringe a Proposta Triangular, e propõe uma articulação com o Projeto Educativo de Hernández (2000) em busca de uma aprendizagem significativa, o qual indica que se trabalhe a partir de temas, não está explicitado se essa abordagem é ou não a partir de obras de Arte. Apenas esclarece que o “Projeto Educativo ajuda a repensar e refazer a escola de forma a organizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre professores e alunos, redefinindo a concepção de saber escolar” (*Idem, idem*). Sobre a aprendizagem significativa, também se restringe a prescrever ao professor uma postura investigativa acerca das referências pessoais e culturais dos alunos, incentivando o pensamento, a pesquisa e a leitura da estrutura da linguagem visual, a experimentação na produção e novos olhares.

Outro aspecto divergente na proposta de 2003 em relação à de 1998 é que nas Diretrizes há abordagens metodológicas específicas para o Ensino de Artes Visuais, para o Ensino de Música e Artes Cênicas. Para o Ensino de Música o privilégio recai sobre a “experiência musical direta (audição, execução e criação)”, e que “o fazer musical deve contemplar o mais amplo espectro de culturas musicais e de possibilidades de práticas musicais, partindo das próximas aos estudantes, no sentido de ampliar a visão de mundo e a experiência musical do aluno” (*Ibidem*, p.34). Para as Artes Cênicas afirma como objetivo maior a expressão, a ‘improvisação espontânea’.

No tocante à metodologia, somente para o Ensino de Música mantém-se a perspectiva multiculturalista ao ressaltar um fazer que contemple o mais amplo espectro de culturas musicais, e assim, não especifica nenhum estilo musical.

Inicialmente um dos primeiros contrapontos presenciado na Proposta de 2003 em relação à de 1998 refere-se à denominação, de Proposta Curricular de Educação Artística, que passam a ser as Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries. Em seguida, sobressai a ampliação, com a qual a Música e as Artes Cênicas são contempladas. A Proposta de 1998 era específica para as Artes Visuais, tendo em vista a formação específica da maioria dos professores de Arte da Rede naquele momento. A partir de 2001 em caráter contratual e em 2003 após os concursos realizados, o ensino de Arte passou a contar com professores com formação em Artes Cênicas, nos anos de 2002 e 2003. O grupo de professores de Arte passou a contar com a participação de uma professora do Departamento de Música da UFU, buscando assim assegurar espaço para o ensino Musical.

As abordagens de cada linguagem foram elaboradas por equipes de professores conforme suas formações específicas: Artes Visuais professores da Linguagem Plástica Visual; Linguagem Musical professores de Música e os das Artes Cênicas, os professores atuantes na respectiva linguagem. No tocante a essa ampliação, encontra-se: “cabe ressaltar que, de acordo com os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, e devido à formação específica de Ensino Superior dos professores que atuam nessa área de ensino, a equipe de trabalho apresenta as diretrizes básicas para o Ensino de Arte correspondente às três áreas: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música” (DIRETRIZES BÁSICAS DE ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES, 2003, p. 06).

As Diretrizes básicas se compõem por: *Apresentação; 1.Introdução; 2.Histórico: 2.1Ensino de Arte no Município; 2.2.Ensino de Artes no Brasil* incluindo o *Ensino de Artes Visuais*, da Música e das Artes Cênicas; *3.Objetivos; 4.Justificativa para o Ensino de Arte; 5. Fundamentos Filosófico-Pedagógicos* concernente à *Educação*, ao *Conhecimento*, à *Cultura*, à *Arte*, à *Metodologia*, à *Avaliação* e ao *Desenvolvimento Gráfico*; *6.Conteúdos Específicos de Ensino de Arte (Artes Visuais, Música e Artes Cênicas); 7.Considerações Finais e 8.Bibliografia (Artes Visuais, Música e Artes Cênicas).*

A Proposta de 1998 se assentou sobre os pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Triangular, na definição dos conteúdos específicos de Artes Visuais. Levou em conta os *aspectos gráficos e plásticos do desenvolvimento infantil*; o formalismo-cognitivo e a História da Arte em sua linearidade.

No tocante aos pressupostos teóricos, a Proposta de 2003 supera a incompatibilidade estabelecida pela anterior, pois, não há mais nenhuma referência à pedagogia Histórico-Crítica, pois foram estabelecidas outras relações discursivas (discurso antropológico e sociológico). Ampliou o quadro de conteúdos específicos para as Artes Visuais; *Os aspectos gráficos e plásticos* foram substituídos por *etapas do desenvolvimento escolar*; sem deixar, no entanto, de destacar anteriormente, a abertura de um item especial sobre aspectos pertinentes ao desenho infantil; não há mais prioridade à História da Arte linear; contudo, manteve-se o formalismo-cognitivo. Além, das conceituações já propostas em 1998 acrescenta contextualizações e outros itens a serem conceituados e contextualizados. Há, ainda, um novo item, o dos eixos temáticos compreendido entre outros, pela história da escrita e dos meios de reprodução de imagens; história do papel e dos diferentes suportes; de um subitem de abordagem sobre a família, grupos e instituições sociais; identidades; escola, bairro, cidade e país; um outro referente brinquedos e brincadeiras, festas e tradições.

E por fim, diferentemente do processo de elaboração da Proposta de 1998, o grupo de professores exerceu maior autonomia para definir os fundamentos teóricos para as Diretrizes Básicas do Ensino de Arte. Nas escolas e CEMEPE palpitavam os estudos referentes à Escola Cidadã. Mesmo assim, o grupo persistiu no caminho delineado nos primeiros encontros do ano de 2002, nos quais iniciaram as reflexões e busca por definições sobre o Conhecimento, Cultura, Arte entre outros. O tempo estabelecido para estudo e conclusão da proposta de 2003 foi a maior interferência da SME, pois, oficialmente o grupo de docentes teve dois anos, com apenas um encontro mensal de quatro horas, perfazendo um total aproximado de vinte encontros. Esse tempo era insuficiente para estudos, discussões, aprofundamentos e escrita, considerando que se trata de um trabalho coletivo.

A seguir com as Considerações Finais, retoma-se o percurso empreendido por esse trabalho, com o qual buscou-se descrever não as continuidades, mas sim, as dispersões transcorridas nesse campo discursivo, aqui nomeado por ensino de Arte, instituído oficialmente com a Lei 5.692/71 como Educação Artística, mas que com o desencadear histórico, organização e movimento dos professores, a partir dos anos oitenta do século XX passou a ser denominado de Arte-Educação, Artes Visuais entre outras. Daí já ser um indicativo de ocorrências de rupturas e descontinuidades discursivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou-se descrever as discontinuidades, rupturas e relações estabelecidas no campo discursivo do ensino de Arte. Em específico, para a análise do ensino de Arte da Rede Municipal de Uberlândia, optou-se por uma leitura que compreende a história desse ensino constituída por uma “contextura tramada por diferentes fios, cores e matizes”.

De início foi apresentado o processo histórico de instituição e sistematização do ensino de Arte em âmbito nacional, entrelaçando-o ao fenômeno educacional e às instâncias: cultural, política, e econômica da sociedade brasileira. A partir de um estudo preliminar foi delineado um percurso histórico, com ênfase nas diversas denominações atribuídas ao ensino de Arte na educação brasileira prosseguido da exposição do referencial teórico da pesquisa, compondo-se, assim, o primeiro capítulo: *Ensino de Arte e a Arqueologia Foucaultiana*.

O segundo capítulo *O significado da Arte e Ensino de Arte no Brasil* teve como finalidade oferecer, ainda que sinteticamente, os domínios históricos que tornaram possíveis as manifestações artísticas na vida brasileira, momentos significativos constituidores do que se denomina de História da Arte no Brasil. Foram elucidados os acontecimentos proeminentes para a escolarização das Artes na educação brasileira.

Esse percurso realizado com o segundo capítulo subsidiado pelo primeiro possibilitou identificar cinco diferentes grupos de práticas discursivas<sup>78</sup>. O primeiro diz respeito às práticas *formadoras* de artistas; *formadoras* de produtores de bens culturais, pois, as condições sociais e culturais da sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XIX passaram a demandar consumidores de bens culturais. Contudo, não se tratava de qualquer bem cultural, mas sim de bens com características européias, laicos, produzidos a partir de cânones bem definidos, os quais imprimiam distintivo social, distanciamento do que até então se tinha produzido pelos artistas e artesãos brasileiros no período colonial. Daí ser a Academia a primeira instância de emergência e instituidora de um ensino sistematizado, regulamentado condizente com as necessidades que se impunham à sociedade brasileira em formação. A proposta inicial era a constituição de uma instância *formadora*: a Academia de Belas Artes e de Ofícios. No entanto, as características da sociedade brasileira (mão de obra escrava,

---

<sup>78</sup> Mais uma vez vale lembrar que essas práticas são conjuntos de “regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2002a, p. 136).

desprezo ao trabalho manual, grandes latifúndios) não deixaram proliferar a *formação* dos artífices.

No decorrer do século XIX, além da Academia, emergem novas condições discursivas, demandando uma nova instância, também *formadora* (os Liceus de Arte e Ofícios), porém, nesse momento exigindo *formação* não de artistas, mas sim de técnicos, de mão de obra qualificada, de um produtor não de bens simbólicos, mas de bens industriais; não em nível superior, em nível profissionalizante, secundário e primário. Sobressai então, o pronunciamento dos intelectuais brasileiros, sendo um dos destaques, Rui Barbosa, defensor do ensino de Desenho. Tendo em vista, as contraditórias forças políticas, liberais e positivistas, há alternância entre o ensino de Desenho geométrico, cópia, de ornatos, sempre sobressaindo o geometrismo, cientificismo, o propedêutico; sem esquecer também, da constante imposição da herança educacional jesuítica.

Nas primeiras décadas do século XX, eis a emergência do terceiro grupo de práticas, de instâncias não institucionais (ateliers) e as “escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da Arte como atividade extra-curricular” (BARBOSA, 2003, p. 37), constituindo um campo artístico *não formador*, mas sim, um *campo expressivo*, de extravasar, liberar emoções.

A década de setenta do século XX, com a obrigatoriedade da Educação Artística, institui o quarto grupo de práticas, e instaura oficialmente uma lacuna formativa, pois, não se constitui nem uma prática *formadora* e nem *expressiva*, mas a polivalência no ensino de primeiro e segundo grau. Mesmo assim, nesse momento se tornou necessária a emergência de uma outra instância *formadora* em nível superior, a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística. A partir de então, passaram a coexistir cursos específicos para formação de professores de Arte para trabalhar com Artes Plásticas, Teatro e Música.

A partir da década de oitenta do século XX, foram criados cursos de pós-graduação em Arte-Educação, Associações de Arte-Educadores. Daí a emergência do quinto grupo de práticas que se impõem novamente *ação formadora*, no entanto, *formadora* não de artistas e técnicos, mas de leitores de imagens, *formadora* de fruidores, em especial de fruidores de obra de Arte.

A apresentação dos acontecimentos em ordem cronológica, longe de estabelecer uma síntese história linear do ensino de Arte, e com isso proclamar uma edificação dos fatos, pelo contrário, busca dar ênfase a multiplicidade das emergências, evidenciar as rupturas, discontinuidades, construção e (des)construções. Em especial, buscou-se destacar as



condições, as práticas, ou melhor, as regras definidoras do tipo de ensino de Arte em cada momento histórico. Na seqüência, retoma a estrutura do trabalho.

Com o terceiro capítulo procedeu-se à análise dos documentos oficiais elaborados por equipes que foram compostas por docentes da área de Artes “visando a sistematização e a unificação<sup>79</sup> do ensino de Arte nas escolas municipais”. A análise dos documentos possibilitou descrever, as relações discursivas estabelecidas, e com isso, evidenciar impasses, incompatibilidade e contradições.

Contudo, mesmo que o processo de elaboração das propostas curriculares, em específico a de 1998 se inscreva em condições estabelecidas pela CDP/SME, mesmo que todos os créditos de iniciativa sejam dessa respectiva Coordenação e ainda que tenha definido qual o princípio teórico seguir (Pedagogia Histórico-Crítica), a Proposta Curricular de Educação Artística, desde então, tem possibilitado a reestruturação dos encontros e organização dos professores de Arte, do estudo, e em especial, tem se constituído como o espaço de luta contra o preconceito e a desconsideração histórica do ensino de Arte no currículo das escolas.

Acredita-se ainda, que as rupturas e descontinuidades discursivas, estruturais e políticas, tenham sido condições primordiais para a organização dos professores de Arte em defesa não só da manutenção do respectivo Ensino no currículo das escolas municipais, como também, pela ampliação em todos os níveis da RME. Diante as rupturas e descontinuidades políticas administrativas da SME, as quais implicaram específicas condições de atuação e organização dos professores, esses por sua vez, empreenderam condições também peculiares, e têm possibilitado outras trilhas e um caminhar na direção de um ensino de Arte sistematizado, tão “sério” quanto os outros conhecimentos do currículo escolar.

Por outro lado, é importante reconhecer, que tantas outras questões se colocam, dentre elas a representatividade desse grupo de professores, tanto interno como externo, ou seja, diante do quadro geral dos professores de Arte da RME, qual a porcentagem desse professorado que tem estado presente nesse grupo de estudo do CEMEPE, e quais seriam as perspectivas de trabalhos dos docentes que não participam desse grupo de estudo. Do ponto de vista externo: quais seriam as leituras da comunidade escolar<sup>80</sup>, em especial das escolas onde os professores de Arte tem efetivamente participado dos encontros no CEMEPE. Cabe

---

<sup>79</sup> Unificar não no sentido de padronizar. O que se pretendia era uma corrente metodológica que nortearse o trabalho dos professores (TINOCO, 2003, p. 19).

<sup>80</sup> Comunidade escolar: professores, alunos, direção, técnicos administrativos, pais e responsáveis dos alunos.

perguntar como a equipe de trabalho do CEMEPE tem percebido esse caminhar da equipe dos docentes de Arte, e se percebe ou não as rupturas. No entanto, esse é um estudo que demanda um tempo maior, ficando, portanto, fora de alcance desse trabalho.

Mesmo assim, entende-se que os docentes participantes dos encontros no CEMEPE têm lutado por autonomia, têm sido os principais responsáveis pelas definições e direcionamentos teóricos metodológicos a serem adotados nas escolas. E as propostas curriculares (1998 e 2003) foram desencadeadoras desse processo.

No entanto, além do reconhecimento das conquistas, luta e organização desses docentes, esforços empreendidos para norteamento do ensino de Arte na Rede Municipal, as propostas evidenciam dificuldades, impasses teórico-metodológicos a serem superados. Conforme antes citado, “toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta” (KRAMER, 1999, p.169). Entre as dificuldades delineadas vários aspectos carecem de aprofundamentos, dentre os quais podem-se destacar questões pertinentes aos alicerces teóricos e metodológicos adotados nas propostas, pois, revelam fragilidades conceituais, impasses e incompatibilidades. No quadro dos conteúdos também há limitações a serem superadas. Os conteúdos conforme apresentados nas duas propostas não facilitam a *ação formadora* nem de um fruidor de obras de Arte e nem de um leitor crítico de imagens. E por um outro lado, cabe lembrar que um dos *slogans* bastante pronunciados na atualidade é o que afirma ser papel da educação a *formação* de leitores críticos do mundo.

Com a análise arqueológica colocam-se em evidência as múltiplas relações estabelecidas, as contradições, as descontinuidades e as práticas discursivas, as quais definem conjuntos de objetos de uma formação discursiva. No caso deste estudo, o conjunto de objetos do ensino de Arte. Com isso, o que parece ser de fundamental contribuição identificar as práticas discursivas, pois, são elas que definem os objetos, os conceitos, os modos de enunciação, enfim, as relações a serem estabelecidas. A análise das propostas que evidencia essa lacuna mostra que não está definida com clareza qual a prática que se defende. Ora, se não se tem claro qual a prática, se é *expressiva* ou *formadora* (e qual a formação) e conseqüentemente as relações a serem estabelecidas, a definição teórica e metodológica, seleção de conteúdos acaba instaurando impasses e contradições. Dessa forma, não se defende

que se estabeleça uma proposta como uma camisa de força, mas sim, uma proposta em que fique clara a direção ou direções a serem delineadas pelo ensino de Arte, em que se coloque com clareza e coerência a perspectiva adotada, a fundamentação (teórica e metodológica) e o processo de sistematização, sem, no entanto, se tornar um receituário.

Por ser considerada como questão central, retorna aqui uma avaliação anteriormente apresentada. Trata-se de uma avaliação feita pelos PCN (2001) referente ao descompasso existente entre a produção teórica e o acesso dos professores a essa produção. Acesso marcado pela fragilidade da formação dos professores, pela pequena quantidade de livros especializados destinados aos mesmos. Outro fator, o ensino de Arte ser restringido à atividades artísticas reduzidas a um verniz de superfície, destinada às comemorações de datas cívicas e a enfeitar o cotidiano escolar. Ou a utilização do desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem. Em outras escolas, apenas é promovida a auto-expressão. Há também os professores ávidos por ensinar História da Arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Daí se concluir que existe um círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação docente reforça o espaço pouco definido da área no currículo escolar. A ausência de clareza sobre a função da Arte na educação e de uma fundamentação consistente dessa disciplina como área de conhecimento com conteúdos específicos, impede formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar a ação pedagógica (PCN, 2001, p. 31-2).

Muitos dos aspectos destacados pelos PCN podem ser testemunhados nas escolas municipais, e no grupo de professores de Arte da RME, diferentemente do que atesta o referido documento, no que diz respeito à produção teórica e ao acesso dos professores a essa produção. Pelo menos, os professores freqüentadores do CEMEPE, não somente têm acesso às produções teóricas como têm elaborado suas próprias produções teóricas. Contudo, levando em conta as propostas curriculares, a clareza referente aos alicerces da ação pedagógica e a formulação de um quadro de referências conceituais e metodológicas, ainda é um desafio a ser superado.

Percebe-se então, que se trata de uma questão a ser analisada pela SME, a de rever sua política de formação continuada, pois, são limitações que demandam estudo, reflexões, aprofundamentos e construção coletiva; ações que implicam tempo cronológico. Para tanto, apenas um encontro de aproximadamente quatro horas mensais, dificulta empreender superações.

Não se está desconsiderando o tempo histórico, pois há o reconhecimento de que na RME o ensino de Arte ainda não atingiu duas décadas, e historicamente pode ser considerado em fase embrionária; por outro lado a história se constrói no dia após dia, e muito há por fazer, especialmente, se o alvo for autonomia docente e docente e o caminho for o da desconstrução ou reconstrução cultural social.

Assim, parece ser confirmado o vislumbrar inicial de que as ações claras e definidas intencionalmente na perspectiva da emancipação, autonomia e desa-sujeitamento, ainda não lograram mudanças e rupturas reais, sem as quais ainda prevalecem a conformação e o assujeitamento.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. F. de S. **Políticas Educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (1997-2004)**. Dissertação (mestrado) – Universidade federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

**ARTE NO BRASIL**. São Paulo, Editora Nova Cultural Ltda, 1986.

ARTE NA ESCOLA. **Boletim 41**. São Paulo: Instituto Arte na Escola, abril/maio de 2006.

AZEVEDO, F. de. A Renovação e Unificação do Sistema Educativo. In: \_\_\_\_\_. **A transmissão da cultura: parte 3. da 5. ed. da obra A cultura brasileira**. São Paulo, Melhoramentos; Brasília, INL, 1976, p.163-218.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S (Orgs.) **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, A. M. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1975.

\_\_\_\_\_. Abordagem Triangular não é Receita Pronta. In: **Arte na Escola**. Anais do I Seminário Nacional sobre o papel da Arte no processo de socialização da criança e do jovem. São Paulo. UNICSUL, 1995.

\_\_\_\_\_. Arte como Cultura e Expressão. In: \_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998, p. 13-51.

\_\_\_\_\_. Cronologia da dependência. In: \_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 33-53.

\_\_\_\_\_. Arte/Educação: A experiência de Ontem e o Presente. In: CAPISANI, D., TOURINHO I. e COSTA, L. E. (Orgs). **Anais / XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil**. Goiânia: FAV/UFG: FAEB, 2003a, p. 37-59.

\_\_\_\_\_. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a, (Debates).

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005b, (Estudos).

BARDI, P. M. Introdução. In: **Arte no Brasil**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1986, p. 9-21.

BLAZUS, M. C. V. "Change in the Conception of Art Teaching". In: **Arte & Educação em Revista**. V.1 n. 1 (1995). Porto Alegre: Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS, 1995, (Resenha).

BORGES, V. L. A. Subsídios para a História da Formação Docente no Brasil. Minas Gerais (1892 a 1930). In: JÚNIOR, D. G. e FILHO, G. I. (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p. 227-262, (Coleção memória da educação).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999, (Encyclopaideia).

CAMPOS, R. F. A. Arte. In: [www.revistamuseu.com.br/artigos/art](http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art) consulta em 02/06/2007.

CAMPOS, W. S. Falta de Material: Dificuldade ou desafio? In: TINOCO, E. de F. V. (org.). **Possibilidades e encantamentos: trajetória de professores do ensino de arte**. Uberlândia, 2003, p.81-99.

CASTRO, E. Leituras da modernidade educativa: disciplina, biopolítica, ética. In: KOHAN, W. O. W. O. GONDRA, J. (orgs.). **Foucault, 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 63-77.

COSTA, C. **Questões de arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético**. São Paulo: Moderna, 1999, (Coleção polêmica).

CROSS, J. **O ensino de arte nas escolas**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão de sistemas. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S (Orgs.) **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DELEUZE, G. Michel Foucault. In: \_\_\_\_\_. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEACON, R. & PARKER, B. Educação como Sujeição e como Recusa. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2002, p. 97-110.

DUARTE, M. L. B. Considerações sobre a Proposta Curricular para o Ensino de Artes Plásticas e Visuais da Rede Municipal de Uberlândia – 1996. In: UBERLÂNDIA, P. M. De. Secretaria Municipal de Educação/CEMEPE. **Diretrizes Básica de Ensino - Ensino de Arte de 1ª a 8ª Séries**. Uberlândia/ MG, 2003.

ERIBON, D. **Michel Foucault**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 134-166.

FEIST, H. **Pequena viagem pelo mundo da arte**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. Guilda. In: FERREIRA, A. B. de H. e J.E.M.M. Editores, Ltda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988, p. 333.

FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S (Orgs.) **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, S. M. O Ensino de Artes e Ofícios no Brasil Colônia. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. ANPED – SPCE – SBHE – UFU/Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG/Brasil, 2006, p. 2.422-2.430. CD-ROOM.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera Porto Carrero / Introdução traduzida por Antônio Carlos Maia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p. IX-XXII, (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. A ordem. In: FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p. 68-80, (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. “Máthêsis” e “taxinomia”. In: FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p. 99-105, (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. As ciências Humanas. In: FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p. 475-536, (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. Aula de 25 de fevereiro de 1976. In: FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. Tradução Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, p. 199-224, (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. Tradução Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, p. 3-26, (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 6 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do Discurso**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002b.

\_\_\_\_\_. “Alexandre Koyré: a Revolução Astronômica, Copérnico, Kepler, Boreeli”. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 13, (Ditos e escritos II).

\_\_\_\_\_. A Vida: a Experiência e a Ciência. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 353-366, (Ditos e escritos II).

\_\_\_\_\_. Michel Foucault Explica Seu Último Livro. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 146-52, (Ditos e escritos II).

\_\_\_\_\_. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 82-118, (Ditos e escritos II).

\_\_\_\_\_. Sobre as Maneiras de Escrever a História. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 62-77, (Ditos e escritos II).

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a Genealogia, a História. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 260-81, (Ditos e escritos II).

\_\_\_\_\_. Retornar à História. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 282-95, (Ditos e escritos II).

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 35-47.



FRIGOTTO, G. Apresentação. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, p. 11-14, (Guia da escola cidadã; v. 1).

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. A Arte no Currículo Escolar. In: **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. (Col. Magistério 2º grau. Série Formação Geral), p. 15-45.

GADOTTI, M. Municipalização do Ensino ao Sistema Único e Descentralizado de Educação Básica. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, p. 125-131, (Guia da escola cidadã; v. 1).

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, (Guia da escola cidadã; v. 1).

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, W. O. GONDRA, J. (orgs.). **Foucault, 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.177-189.

GONDRA, J. Paul-Michel Foucault – Uma caixa de ferramentas para a história da educação? In: FARIA FILHO, L. M. **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HAUSER, A. **História Social da Literatura e da Arte**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998, (Paidéia).

HOUAISS, A. E VILLAR, M. DE S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Lexicografia e Dados da Língua Portuguesa s/c ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. 1.0.5.

JUNG, C. G. Relação da psicologia analítica com a obra de arte poética. In: \_\_\_\_\_ **O espírito na arte e na ciência**. 3 ed. Tradução Maria de Moraes Barros. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 54-72.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 165-83, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KOHAN, W. O. GONDRA, J. Foucault 80 anos. In: KOHAN, W. O. GONDRA, J. (orgs.). **Foucault, 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 9-34.

LARROUSE CULTURAL. Arte. In: **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1998, p. 449, v. 02.

\_\_\_\_\_. Dewey (John). In: **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1998, p. 1.881, v. 08.

\_\_\_\_\_. Materialismo. In: **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1998, p. 3.863, v. 16.

\_\_\_\_\_. Wallon (Henri). In: **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1998, p. 5.998, v. 24.

LARROSA, J. Tecnologia do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2002, p. 35-84.

LOPEZ, L. R. **Cultura brasileira: de 1808 ao pré-modernismo**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; MEC/SESu/PROEDI, 1988, (Série síntese universitária).

MACÊDO, C. A. S. [Coord.]. **Projeto de Arte-Educação**. Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação. Uberlândia, 1991.

MACÊDO, C. A. **Ensino de Arte: Uma experiência na educação municipal de Uberlândia (1990-2000)**. FAGED/UFU, 2003, p.74, (Dissertação de Mestrado).

MACHADO, R. **Ciência e saber**. A trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

\_\_\_\_\_. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2002, p. 21-34.

MARTINS, M. C. et al. A Linguagem da Arte. In: **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer Arte**. São Paulo: FTD, 1998, p. 10-34.

MORAIS, F. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOTTA, M. B. de. Apresentação. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, (Ditos e escritos II).

NETO, W.G. e CARVALHO C. H. O Nascimento da Educação Republicana. Princípios Educacionais nos Regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do Século XIX. In: JÚNIOR, D. G. e FILHO, G. I. (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p. 263-294, (Coleção memória da educação).

O'BRIEN, Patrícia. A historia da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, L. **A nova história cultural**. Tradução: Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins fontes, 1995.

OLIVEIRA, C. de. A Municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. de, et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-36.

OLIVEIRA, D.A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S (Orgs.) **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, História e Ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001, (Coleção questões da nossa época: v. 79).

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001, (Guia da escola cidadã; v. 7).

PAREYSON, L. Definição de arte. In: \_\_\_\_\_ **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 30-33.

PENNA, M. **Ensino de arte: um momento de transição**. Pro-posições. Revista Quadrimestral Faculdade de Educação. UNICAMP. V.10, n. [3], Novembro, 1999.

PROENÇA, G. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1996, p. 06-08.

\_\_\_\_\_. O Neoclassicismo e o Romantismo. In: \_\_\_\_\_. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1996, p. 122-130.

RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze – Ressonâncias nietschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

READ, H. **Arte e Alienação o papel do artista na sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

\_\_\_\_\_. A Arte da Criança. In: **A Educação pela Arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 199-186, (Coleção a).

RODRIGUE, J. E. Nossa Origem. In: **História em documento: imagem e texto**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2002a, p. 38-77, v. 1, (Coleção História em documento: imagem e texto).

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 25 ed. Petrópolis, RJ, 2001.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, D. T. (coord.) **Filosofia da Educação Brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, p. 19-47.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992, (Coleção polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, (Coleção Polêmicas do Nosso tempo; vol. 5).

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 Ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA, T. C. M. da. A casa é sua, pode entrar... In: TINOCO, E. F. V. (org.) **Possibilidades e Encantamentos.** Uberlândia: E.F.Tinoco, 2003, p. 71-79.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira.** 7 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, (Coleção retratos do Brasil, v. 78).

SOUSA, M. M. **Leitura de imagens na sala de aula:** relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos. (Dissertação de mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.

STRICKLAND, C. **Arte comentada:** da pré-história ao pós-moderno. Tradução Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

TINOCO, E. F. V. (org.) **Possibilidades e Encantamentos.** Uberlândia: E.F.Tinoco, 2003.

UBERLÂNDIA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação/CEMEPE. **Proposta Curricular de Educação Artística.** Uberlândia/MG, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação/CEMEPE. **Diretrizes Básicas de Ensino - Ensino de Arte de 1ª a 8ª Séries.** Uberlândia/ MG, 2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Olhares. In: COSTA, M. V. (org). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEYNE P. M. Foucault revoluciona a história. In: \_\_\_\_\_ **Como se escreve a história.** Foucault revoluciona a história. Trad. de Alda Baltar e M. Auxiliadora Kneipp. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982.

VIEIRA, S. L. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S (Orgs.) **Gestão da Educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.