



**DE RAZÕES POÉTICAS A REFLEXÕES ESTÉTICAS:
UMA LEITURA SOBRE O PENSAMENTO DE ANA MAE
BARBOSA - DA NATURALIZAÇÃO DOS PROCESSOS
ARTÍSTICOS À APROXIMAÇÕES ENTRE ENSINO DA ARTE
E FILOSOFIA**

Milena Guerson

Licenciada em Artes (IAD/UFJF)

Especialista em Ensino de Artes Visuais (EBA/UFMG)

Ana Mae Barbosa inicia o terceiro capítulo de seu livro *A Imagem no Ensino da Arte* comentando que sempre lhe solicitam textos ou palestras com o tema “A importância da Arte na Escola.” Ressaltando a obviedade da importância da Arte na vida dos que trabalham nessa área, a autora utiliza a estratégia de situar eixos centrais para tratar do assunto em pauta; se propõe a pensar sobre a “necessidade da arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização e a adolescência.” (BARBOSA, 2007, p. 26)

Barbosa não se propõe a tratar de valorações evasivas, mas se dispõe sempre ao encontro de necessidades explícitas; seleciona esses dois momentos porque “evocam no senso comum, instantaneamente, (...): a alfabetização como necessidade de conquista de uma técnica e a adolescência como necessidade de conquista de equilíbrio emocional.”

Aborda esses dois momentos, ainda, para nos alertar que, se considerarmos que a alfabetização “tem como objetivo apenas o domínio cognitivo” e que a adolescência configura-se em uma “crise de domínio afetivo”, estaríamos recaindo no “velho erro de dicotomizar razão e emoção.” (BARBOSA, 2007, p. 26)

Escolhe a alfabetização para ressaltar que não se alfabetiza apenas pelo exercício tautológico de juntar letras, pois é a “leitura social, cultural e estética do meio ambiente que vai dar sentido ao mundo da leitura verbal.” Trata-se de considerar que “a arte facilita o desenvolvimento psicomotor, sem abafar o processo criador.” Escolhe a adolescência para mostrar que não se utiliza a Arte meramente como veículo de canalização emocional, mas que Arte pode ser profissão. (BARBOSA, 2007, p. 27)

Para fundamentar seus comentários sobre formas de presença da Arte na fase da adolescência, Barbosa faz uso da transcrição de textos de Octavio Paz e de Regina Machado, sobre o contexto psicológico e social da referida etapa do desenvolvimento, e explicita:

Regina Machado nos dá, (...), as razões poéticas e cognitivas da arte na educação do adolescente, e quero lembrar também que não menos importantes são as razões catárticas e emocionais que incluem a saúde mental e o desenvolvimento do processo criador.

Como estas justificativas da arte na educação têm sido exaustivamente defendidas pelos arte-educadores, prefiro me referir às razões pragmáticas da arte na escola para os adolescentes e pré-adolescentes. (BARBOSA, 2007, p.31)

Temos “razões poéticas e cognitivas”, “razões catárticas e emocionais” e “razões pragmáticas”, expressões que se destacam mais como conveniência da composição textual, do que como conceitos centrais do livro de Barbosa, porém, expressões indicadoras de que, em detrimento de promovermos a dicotomia da Arte, por uma racionalidade positivista ou uma emocionalidade expressionista, Barbosa nos propõe uma forma de ensino que se efetiva em diversas instâncias da razão.

A expressão “razões poéticas” nos leva a considerar que a Poesia, apesar de convencionalmente nos trazer a sugestão de um universo lírico e emocional, também possui suas razões de ser e, assim como a Poesia, a Arte, apesar de convencionalmente nos sugerir questões da sensibilidade humana, possui sua cota intrínseca de racionalidade; trata-se de ultrapassar convenções do senso comum, que entravam visões/posturas renovadoras em Arte.

Ressaltando, por sua vez, a preferência de Barbosa pelas “razões pragmáticas”, recordamos que, desde o pragmatismo filosófico⁶¹ de Dewey ao pragmatismo que, em sua medida, nos pede o método histórico, a autora fundamenta suas análises, efetivando a existência de uma História do Ensino da Arte no Brasil.

Fui me embrenhando nos modos metonímicos de fazer história; ora tomando toda a história da educação no Brasil para explicar uma entidade, a Arte-Educação, ora um conceito restrito da livre-expressão para explicar toda a História da Arte Educação. As partes emergindo do todo ou submergindo nele: isto vem sendo para mim uma forma de abrir a história para a reconstrução imaginativa. (BARBOSA, 1983, p. 204)

Consideramos que Barbosa, na constituição de seu pensamento, assim como abre a História para a “reconstrução imaginativa”, ao permear todo e parte, nos sugere a naturalização das lides da Arte na Escola – e na sociedade em geral – pelo exercício efetivo de uma forma de ensino-aprendizagem, que visa promover a fluência da maleabilidade própria da Arte, em suas faces racional e emocional; faces que, por serem parte e todo de maneira concomitante, geram essa possibilidade mesma de naturalização.

⁶¹ “Se da el nombre de 'pragmatismo' a un movimiento filosófico, o grupo de corrientes filosóficas, que se han desarrollado sobre todo en Estados Unidos y en Inglaterra, pero que han repercutido em otros países, o se han manifestado independientemente en otros países con otros nombres.” (FERRATER MORA, 1964, p. 464) “El activismo pragmatista sacrifica La verdad a los efectos o resultados practicos.” (FERRATER MORA, p. 43)

Ferrater Mora também cita, dentre outras referências sobre Dewey, em relação ao movimento explicitado: “1923. – John Dewey ‘The development of the american pragmatism’ (*Studies in the hystory of ideas*. Columbia University, II [1925].)”

Mas só é preciso naturalizar aquilo que até então é estranho ao seu lugar, ou, de certa maneira, aquilo que foi “exilado” de seu ambiente natural e procura retornar às origens, tal como os caminhos da Arte no contexto educacional brasileiro, que se constituíram – e se constituem – arduamente, entremeados por entraves e avanços.

São “exílios” e “naturalizações” da funcionalidade intrínseca do conteúdo artístico, que nos permitem antever a ambiência complexa da área que nos propomos a estudar; apesar da complexidade da Arte e da história de seu ensino não diferir da complexidade dos caminhos de outras áreas, pois em geral a história da humanidade se constitui por entre descontinuidades.

Barbosa, na constituição de seus estudos, entre as continuidades e descontinuidades históricas, analisa as interações sucessivas do campo do Ensino da Arte no Brasil, em relação ao contexto sócio-cultural do país e às influências de modelos estrangeiros na Educação. A seguir, retomaremos, em resumo, parte do artigo *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo* (no qual a autora aborda as décadas de 30 a 80, aproximadamente), isso no intuito de situar bases para comentários posteriores.

A partir da década de 30, gradativamente começam a se constituir cursos e escolas especializadas em Arte como “atividade extracurricular”, para crianças e adolescentes, sendo o ensino embasado na “livre-expressão.” No empreendimento desses cursos cita nomes pioneiros como Anita Malfatti e Mário de Andrade, destacando a contribuição desse último “para que se começasse a encarar a produção pictórica da criança com critérios mais científicos e à luz da filosofia da arte.” Mário de Andrade se embasava no “estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva”, como “ponto de partida de seu curso de filosofia e de história da arte na Universidade do Distrito Federal.” (BARBOSA, 2003)

Segue discorrendo sobre a implantação de um “estado político ditatorial” no Brasil, de 1937 a 1945, o que acarreta um “entreve” no desenvolvimento da arte-educação, pois é ocasionada a “solidificação de procedimentos”, “como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de

estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa.” (BARBOSA, 2003)

É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional. (BARBOSA, 2003)

Com o fim do Estado Novo “começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil” (a partir de 1947). É a configuração do “Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil” – ateliês independentes, em relação à “escola comum”, mas que começaram a influenciar o ambiente da Escola, através da formação de professores, à luz de “argumentos psicológicos” e com a “exploração de uma variedade de técnicas.” (BARBOSA, 2003)

Trata-se de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial. (...). O livro de Victor Lowenfeld, traduzido em espanhol, *Desarrollo de la capacidad creadora*, (...), tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte-educadores de vanguarda. (BARBOSA, 2003)

A influência das “Escolinhas” não se fazia efetiva a princípio, diante do empecilho constituído pelos programas do MEC, os quais “deveriam ser seguidos pelas escolas e tolhiam a autonomia do professor.” Em 1958, porém, “uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais”, investigando “variáveis para os currículos.” Com isso multiplicam-se não só as práticas da Arte como “livre-expressão”, como também práticas reformistas sobre o ensino do Desenho⁶². (BARBOSA, 2003)

⁶² Como o “programa de desenho da escola secundária”, desenvolvido por Lucio Costa em 1948, que devido a sua não oficialização pelo Ministério da Educação, só começa a acarretar influências em 1958, ou seja, decorridos dez anos de sua existência. (BARBOSA, 2003)

Enfim, Barbosa (2003) apregoa que “A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral”, revolvendo a Arte no cotidiano escolar. A autora afirma ainda que a “Lei de Diretrizes e Bases (1961)” elimina a vigente “uniformização dos programas escolares”, possibilitando “a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958”, mas evidencia, entretanto, que a idéia de se ter Arte na Escola “de maneira mais extensiva” não se concretiza. Isso porque, a partir do golpe de 64, o contexto da Ditadura – fundamentado na atitude de “normatizar e estereotipar” os currículos – ocasiona a desestruturação das “Escolas Experimentais”.

A partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.(...) por volta de 1969 a arte fazia parte do currículo de (...) escolas particulares de prestígio seguindo a linha metodológica de variação de técnicas.(...). Na escola secundária pública comum, continuou imbatível o desenho geométrico (...). (BARBOSA, 2003)

Entendemos que as anteriormente citadas experimentações em Arte continuaram coexistindo no âmbito da Ditadura, mas, logicamente, suas freqüência e influência sofreram diminuição. Na transição das décadas de 1960 para 1970 há uma reabertura em prol desse processo de “reformas” da Arte na Escola, inclusive “um certo contextualismo social começou a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire.” A partir de 1971 a “educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus”, o que, apesar de gerar uma demanda por professores, ocasiona “um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência.” (BARBOSA, 2003)

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística

foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente (...).
(BARBOSA, 2003)

Se os contextos ditatoriais no Brasil engendram o cotidiano escolar das Artes Visuais nos mundos restritos de: “Desenho técnico” (para que se formem projetistas e não artistas), manualidades aplicadas a um “civismo” ideológico (impensado e incompleto), que acompanha as acomodadas datas comemorativas (cujas comemorações, por vezes, tornam-se mais acomodações, do que realmente marcas rituais, imprescindíveis re-significadoras do mundo simbólico de todo ser humano)...

Também, se a Arte nos moldes da “livre-expressão”, apesar de gerar significativa amplitude para as práticas artísticas, acabam colocando em relevo a função psicológica, em detrimento do conteúdo da disciplina... Por conseguinte, o pensamento de Barbosa precisaria se estruturar em prol da retirada, do Ensino da Arte, de mônadas metodológico-conceituais; somando-se ao contexto apresentado o fato que segue:

O processo de democratização política do país acirrou o preconceito contra as artes na escola, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque sua obrigatoriedade nasceu de uma exigência da lei educacional imposta pela ditadura militar.

Esta é a causa recôndita da tentativa de exclusão das artes da escola na nova organização da educação brasileira. 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*.
(BARBOSA, 2007, p.23)

1. O conteúdo da Arte e a Abordagem Triangular

Há um embate principal que percorre todos os caminhos que Barbosa estrutura sobre a Arte-Educação no Brasil: é a luta pelo reconhecimento do conteúdo artístico e pela valorização da Arte como disciplina. Afinal, trata-se dos caminhos de consolidação de uma

área de conhecimento, em relação à qual a autora sugere, inclusive, mudanças no uso de seu termo denominador, no intuito de demover conceituações estagnadas.

Para que as décadas futuras sejam mais promissoras à arte-educação, é necessário primeiro romper com o preconceito de que arte-educação significa apenas arte para criança e adolescente.

Arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos *ateliers*.

Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta.

Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (BARBOSA, 2007, p.7)

Através das análises históricas e de explanações sobre metodologias de ensino, Barbosa “revisa conceitualmente” o Ensino da Arte, conduzindo o conteúdo artístico para além do desenho de cunho puramente técnico-científico, do *status* passivo de “enfeite” de festas escolares e também do condicionamento da livre-expressão, pois, apesar da importância dos fatores psicológico-desenvolvimentista e pedagógico, sem a plena discussão sobre a Arte no contexto social, não se concretiza a inteireza da possibilidade do conteúdo artístico.

Podemos dizer, em suma, que no livro *A Imagem no Ensino da Arte* a autora trata das dificuldades encontradas, a partir dos anos 80, quanto à aceitação do uso da imagem na aplicação das aulas de Artes Visuais: “lecionam arte sem oferecer a

possibilidade de ver. É como ensinar a ler sem livros na sala de aula.” (BARBOSA, 2007, p.12)

Barbosa esclarece que a mentalidade dos educadores estava focada na “livre-expressão”, resultado das práticas difundidas pelas “Escolinhas de Arte do Brasil”, mas, acima disso, resultado da situação reforçadora estabelecida pela deficiência dos cursos universitários, criados na década de 70, cujo currículo não supria o embasamento necessário para uma adequada formação de professores e, logo, para um Ensino de Arte consistente. Os professores diplomavam-se, mas se mostravam incapacitados para “promover uma educação artística e estética (...)” (BARBOSA, 2007, p.23)

Conforme pesquisas, entre outras contextualizações, citadas por Barbosa no livro explicitado, os professores na década de 80 não concretizavam aulas condizentes com suas convicções, ou seja, se defendiam a Arte como “livre expressão”, desenvolviam aulas em desacordo – até mesmo – com essa concepção. (BARBOSA, 2007, p.11-18) Confirmava-se o comum desnível entre as teorias educacionais que, supostamente, deveriam ser norteadoras das práticas, mas que acabam subvertidas no cotidiano.

Barbosa (2003) nos diz sobre “a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introjetado na ação.” A autora defende a consistência do conhecimento artístico, defende a Arte como disciplina e os arte-educadores como profissionais engajados no contexto político-social, em detrimento de idealizações e romantismos. Sobre o lugar da Arte na Educação, afirma: “Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, (...) e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade (...)” (BARBOSA, 2007, p.4)

É para que a Arte pudesse ser contemplada qualitativamente, na inteireza de seu conteúdo, que Barbosa sistematiza a “Abordagem Triangular”, que, difundida a partir do final dos anos 80, se desdobra em múltiplas aplicações, configurando expressivo reconhecimento, em âmbitos nacional e internacional.

A “dupla triangulação” que perpassa a abordagem refere-se ao processo ensino-aprendizagem – fazer artístico, leitura da obra e contextualização histórica – e aos modelos conceituais que podem ser correlacionados à sua sistematização: as “Escuelas al Aire Libre”, vigerantes no México, após a revolução de 1910, podendo ser observadas “como movimento precursor da multiculturalidade, articulando arte como expressão e como cultura”; o “Critical Studies” ou “Cross Cultural”, vigerante na Inglaterra, de 1970 a 1980, considerando “os trabalhos artísticos com base em uma percepção estética precisa” e analisando “seus processos formativos, suas causas espirituais, sociais e políticas”, além de “seus efeitos culturais”; por fim, o “Disciplined Based Art Education”, (DBAE), vigerante nos Estados Unidos, a partir de 1982, difundindo a valorização do conteúdo da Arte. (GOUTHIER, 2008, p.20)

Conforme Barbosa (2007, p.36) as “Escuelas al Aire Libre” foram geradoras do “movimento muralista mexicano”, motivo pelo qual “podemos considerá-las (...) o movimento de arte-educação mais bem sucedido da América Latina.” Referente aos outros dois movimentos, a autora evidencia que a sistematização da Abordagem Triangular, assim como as orientações do “Critical Studies” e do “DBAE”, se embasam “a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade, (...), respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente.” (BARBOSA, 2003)

Para Barbosa (2003), a “Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.” Em entrevista concedida na *II Jornada UnC com Arte*⁶³, Barbosa (2005) afirma que é a resistência ao uso da imagem para o Ensino da Arte que a leva à sistematização da Abordagem Triangular, a qual é efetivada a partir de aplicações no tempo em que foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP:

A abordagem triangular, a gente começou a trabalhar com ela, sem chamá-la assim. Começamos a desconfiar de que é importante ver o absurdo de proibir a imagem na sala de aula com medo de cópia e

⁶³ A “II Jornada UnC com Arte” foi um evento organizado pela Universidade do Contestado, campus de Caçador, no Estado de Santa Catarina. Atualmente (2010) se pode encontrar notícias na Internet, sobre a realização da VII edição da Jornada. A entrevista com Ana Mae Barbosa, concedida na II edição do evento, já não se encontra virtualmente disponível (cf. Bibliografia).

ressaltar os efeitos positivos. Em 1983, eu comecei no Festival de Inverno de Campos do Jordão a agir assim: aproximar o ver do fazer. (...). E fomos levando e pesquisando mais até que eu consegui, em 1987, 1988 e 1989, sistematizar, no Museu de Arte Contemporânea, quando eu organizei o museu, essa triplicação para a aprendizagem da arte: o VER, o FAZER e o CONTEXTUALIZAR, que não necessariamente tem esta ordem. Pode-se começar pelo fazer, pelo ver, ou pelo contextualizar.

Informações contidas no artigo *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*, acrescentam que a Proposta Triangular “foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortela.” (BARBOSA, 2003)

Ao nos apresentar a Abordagem Triangular, Barbosa sugere que se aplique no Ensino as instâncias que são próprias da Arte, instâncias que nos permitem fruir, refletir e desenvolver em quesitos crítico-rationais, tanto quanto em questões de subjetividade, de modo a não promovemos dicotomias; “o ensino da arte bem orientado pode preparar os setores humanos para desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte.” (BARBOSA, 2007, p.17)

Se a princípio a autora entendeu a Abordagem como uma “Metodologia”, posteriormente a reafirmou como uma “Proposta”, sendo que a metodologia para viabilizar a aplicação da “Proposta” passaria a depender de cada professor. Esse novo enquadramento aufere menor rigidez e maior utilidade para a Abordagem, o que se baseia em maior possibilidade de adequação a contextos específicos diversos.

Por questões como essas e por muitas outras que vigoram, sendo algumas aqui já explicitadas, é que afirmamos que Barbosa nos sugere uma naturalização processual do “artístico” nos âmbitos da Escola e da Sociedade. A autora emprega a idéia de uma atividade processual, desde seus estudos constitutivos da História do Ensino da Arte à

sistematização da Abordagem Triangular.

Na introdução do livro *Arte-Educação no Brasil*, comenta sobre a própria expressão “arte-educação”, afirmando que entre os termos que compõem a expressão prevaleceu no passado um binarismo, um dualismo, “quase que uma colagem das teorias da Educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice-versa, numa alternativa de subordinação.” E percebemos que, através dos estudos críticos e analíticos, a autora busca “transformar o processo de aproximação dual num processo dialético, dando como resultado novos métodos de ensino da Arte.” Traduzir o que é dual no que é dialético, no que se refere à Arte-Educação, é naturalizar os processos de construção do conhecimento artístico. (BARBOSA, 2006, p.13)

Fazendo uso do popular sentido do dicionário, “naturalizar” refere-se a “dar a (um estrangeiro) os direitos de que fruem os cidadãos dum país, com a conseqüente perda da nacionalidade de origem.” Assim, se modelos estrangeiros, desde a colonização, influenciaram a Educação e a Arte no Brasil, desdobra-se a questão de identidade e de nacionalidade, mas, acima desse sentido, queremos destacar o intuito de “naturalizar”, no sentido de “ser natural”, ou seja, aquilo “que segue a ordem natural das coisas”, em um sistema “lógico”, porém, não no sentido da Arte como algo “inato, congênito.” (FERREIRA, 1993, p.379)

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.

Arte-educação é uma certa epistemologia da arte como pressuposto e como meio, são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador. (BARBOSA, 2007, p.31-32)

Barbosa nos sugere o empreender de uma “epistemologia da arte” e também nos sugere o transformar daquilo que por vezes parece “dual” (razão/emoção, ‘Tecnicismo’/‘Psicologismo’, Arte/Educação), pelo uso da processualidade dialética. Tanto a Epistemologia quanto a Dialética se relacionam à construção de conhecimento e se configuram, ainda e sempre, em uma tarefa hermenêutica, interpretativa.

Jose Ferrater Mora, na página 283 de seu *Dicionário de Filosofia*, relaciona “Epistemologia” à “teoria do conhecimento” e à “ciência”, procedendo essa última “do verbo *scire*”, ou seja, “saber.” Etimologicamente, “ciência” equivale ao “saber”, porém, não a todo tipo de saber, mas ao saber científico propriamente dito, engendrado a partir do século XIX – configurando um dos assuntos mais vastamente percorridos no universo acadêmico.

Para Barbosa (2007, p.31), a Epistemologia no Ensino da Arte se dá “na interseção da experimentação, da decodificação e da informação”, e acrescentamos, talvez como preceitos de uma “ciência da arte” e na certeza dos preceitos da “Abordagem Triangular”, pois “fazer”, “ler a obra de Arte” e “contextualizar” é experimentar, é decodificar e é lidar com a informação, por vezes dialeticamente.

Sobre Dialética, Ferrater Mora (1964, p.444) afirma que muitos foram os sentidos com os quais o termo foi empregado na História da Filosofia, e começa sua explanação afirmando que o termo relaciona-se ao vocábulo “diálogo”, no que, pela confrontação de opiniões, há um “acordo no desacordo”, entretanto, nem todo diálogo é dialético ou nem toda dialética é dialógica, podendo um contraponto estar presente em um mesmo argumento, sem a existência de dois interlocutores. Afirma que a dialética se “embasa em um modelo formal de argumentação acerca de proposições”, assim, relembremos a relação argumentativa entre tese, antítese e síntese, que comumente atribui-se ao termo.

Ressaltando a estrita ligação entre Filosofia e conhecimento, sabemos que é o campo filosófico que vem nos acrescentar sobre meios e métodos de constituição conceitual no âmbito cognoscitivo, como os que aqui evidenciamos; e teremos a Estética como especulação filosófica sobre a Arte, alimentada pela experiência, na relação entre o

artista, a obra e o apreciador. Nesse ínterim é que destacamos a importância da relação entre Arte e Filosofia/Estética e a importância dessa relação para o Ensino da Arte.

2. Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson: um diálogo em prol de re-significações sobre o Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais

Consideramos que o filósofo italiano Luigi Pareyson, em seu livro *Os problemas da Estética*, nos traz múltiplas questões passíveis de convergir em relação ao pensamento de Ana Mae Barbosa. Empreender esse diálogo, porém, não é fazer com que Barbosa dialogue somente com Pareyson, mas com um “todo” de Estética e Filosofia. Conforme o autor, “a estética não é uma parte da filosofia, mas a filosofia inteira enquanto empenhada em refletir sobre os problemas da beleza e da arte.” (PAREYSON, 2001, p.4)

Por seu caráter filosófico, a Estética adquire a incumbência de gerar teorizações universais sobre a Arte, dessa maneira, quando Pareyson nos apresenta *Os Problemas da Estética*, nos remete, em verdade, aos problemas da Arte, os quais, por sua vez, determinam problemas existentes no campo do Ensino da Arte. Trata-se de uma relação derivada, que nos permite tecer considerações sobre como esses supostos problemas/soluções – da Estética, da Filosofia, da Arte – possuem implicações mútuas e como nos podem instigar a promover um ensino/aprendizagem com qualidade em Artes Visuais.

Na ocasião da realização do Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação, evento realizado de 25 a 28 de novembro de 2009, em Belo Horizonte/MG, utilizando a oportunidade de conversar alguns minutos com Ana Mae Barbosa e uma vez perguntando à mesma se em algum momento se refere à Pareyson, em alguma de suas obras, a autora respondeu dizendo que não faz referência a Pareyson em quaisquer constituições de seus escritos, mas que muitas pessoas costumam lhe dizer que seu pensamento – principalmente quanto à Abordagem Triangular – se aproxima de autores/conteúdos diversos, os quais ela não tinha cogitado. Comentou ter convivido com Paulo Freire e afirmou que se familiariza com o pensamento freireano e, citando uma conversa que certa feita teve com Freire, inferiu que a Abordagem Triangular aproxima-se

da Hermenêutica.

Assim desvelou-se a presença da Hermenêutica como conectivo primeiro da relação possível entre a “Abordagem Triangular” e a “Estética da Formatividade”, pois ambas fundam-se na tarefa interpretativa. Sobre uma definição básica de Hermenêutica:

significa primariamente expressão de um pensamento, de onde decorre explicação e, sobretudo, interpretação do mesmo. (...) (1) interpretação *literal* ou averiguação de sentido das expressões empregadas por meio de uma análise das significações lingüísticas, (2) ou interpretação *doutrinal*, na qual o importante não é a expressão verbal, sim o pensamento. Às vezes se chama hermenêutica, à interpretação do que está expressado em símbolos. (FERRATER MORA, 1964, p.837)

Lançando um olhar sintético sobre o pensamento de Pareyson, temos a obra de Arte como um objeto "em construção" e, a partir do momento em que a obra existe como vontade criadora "informe", está colocada em face de um processo interpretativo, por parte do artista, sendo que essa interpretação é perpétua, ou seja, persiste na existência da obra enquanto forma acabada, ante o contato com os espectadores ou leitores. Em Pareyson, a obra de Arte se define na presença em face da interpretação e, quando a obra não é interpretada – pensada, inter-relacionada, discutida – a mesma deixa de ser, no que diz respeito ao escopo máximo de seu propósito. Assim a Estética pareysoniana traduz-se em uma "teoria da formatividade", estando a obra de Arte em constante "formação", apesar de adquirir um aspecto final enquanto “forma” acabada.

A Abordagem Triangular vem justamente nos dizer da necessidade e da viabilidade de se interpretar a obra de Arte, não só ao realizar/produzir a obra, mas ao realizar sua leitura e estabelecer inter-conexões com outras obras, sendo significativo o resgate da função e da integração das instâncias – fazer, apreciar e contextualizar – perpassando e promovendo um processo de “formação”, no âmbito educacional, que ocorre pelas vias de uma “formatividade”, que é processual.

Além disso, a tríplice instância da “Abordagem” é convergente em relação ao que Pareyson denomina como “três definições tradicionais” da Arte, ou seja, “a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir”, as quais, conforme o autor, não devem ser “absolutizadas”. Se Barbosa, de certa maneira, concentra na Abordagem as definições que Pareyson considera as mais apropriadas para designar a Arte, a autora prontamente resgata o conteúdo e as funções do artístico.

A valorização da Arte como disciplina e o reconhecimento de seu conteúdo ligam-se ao entendimento sobre a necessidade de uma educação integral para o ser humano; educação que se faça desde o desenvolvimento de nossos sentidos físico-corporais, ao desenvolvimento de nossos múltiplos níveis de sentidos mentais. É na constituição desses níveis que se propõe a Abordagem Triangular, através da qual Barbosa (2007, p.23) aponta que o “caminho para sobreviver”, referindo-se ao campo da Arte-Educação, “é tornar claros os diversos conteúdos da arte na escola, (...) esclarecendo sobre a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo.” Esclarecer sobre as atribuições, aplicações e relações das áreas em questão é ressaltar suas importâncias respectivas e interativas.

Remetendo-nos à Estética, área sobre a qual despendemos mais atenção no presente trabalho, ressaltamos que a relação entre “Conteúdo e Forma” – ressaltada por Barbosa – é o tema de estudo que Pareyson nos apresenta como título do quarto capítulo do livro *Os Problemas da Estética*, assunto que se estende até o capítulo seguinte, intitulado “Questões sobre o conteúdo da arte.” Não poderemos nos deter, neste ensejo, em reflexões específicas sobre essa temática, mas vale ressaltar que, notadamente, o estudo da questão “forma e conteúdo” é propício em relação à idéia de “formatividade” ou de atividade processual.

Entender que a Abordagem de ensino em pauta se fundamenta em uma atividade processual depende de considerarmos que uma obra surge em determinada ambiência cultural, que orienta os seus motivos e aspectos técnicos, os quais nos proporcionam experiência estética. Ao abordar, inclusive, aspectos técnico-estruturais de obras, como as cores e a composição, temos mecanismos de fruição e de contextualização,

apesar de comumente vincularmos a técnica a um “ensinar a fazer” mecânico.

Não cogitamos que ensinar a fazer, perpassa intrinsecamente o ensinar a ver/ler a obra; o entender seu contexto – interpretando, decodificando, criando e/ou recriando – tanto a obra que se está fazendo, quanto muitas outras, passíveis de dialogarem, tendo seus diferentes contextos. Trata-se da existência de um “infinito acabamento interpretativo”, de que Pareyson nos fala, que sintetiza a idéia de “formatividade”, termo no qual, desmembrando figurativamente suas literalidades, temos a idéia de atividade da forma ou atividade do formar, no que “forma” corresponde à maneira de ser.

O processual depende do entendimento da fruição como fator e não como fim. Devemos esmiuçar, contextualizar, re-configurar nossa autocrítica, ao relacioná-la à constituição e à análise de uma obra de Arte, no entendimento de um processo contínuo e não como uma única afirmação categórica, de gosto ou desgosto, após termos uma obra, supostamente, pronta. Pareyson (2001, p.35) nos diz que “o artista é o primeiro crítico de si mesmo”, isso porque “exercita, dentro da figuração, o pensamento judicante, o qual, por estar subordinado aos fins da arte, nem por isso cessa de ser pensamento e de trazer a própria contribuição insubstituível para o sucesso da figuração artística(...)”

As lides da Arte configuram-se enquanto processo e a atividade processual se estabelece durante a construção e depois da finalização da obra. Nesse sentido, Arte é vivência reflexiva e contínua, o que não ocorre quando nos restringimos à prática do que denominamos de “Desenho Técnico”, que muito mais se aproxima da Geometria, ou de “Desenho espontâneo”, que se liga mais à questão psicológica – ambos deixam a desejar em relação ao conteúdo da Arte na Escola – pois nesses sentidos Arte é mecanização, enquanto deveria ser mecanismo fluente de si.

A Arte é entendida como mecanismo, porém, mecanismo em prol daquilo que não lhe é próprio, quando, no contexto da História do Ensino da Arte no Brasil, o Movimento da Escola Nova, na década de 30, gera uma orientação da Arte como expressão de outras disciplinas, ou seja, como “exercício de fixação”, o que está amparado na “idéia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados.” (BARBOSA, 2003)

Essa interpretação do artístico como função singularmente cognitiva consegue conferir algum “reconhecimento” para a Arte no contexto educacional brasileiro, porém, trata-se de um *status* de mecanismo no sentido de “ferramenta”, não no sentido de um encadeamento coordenado e integrado (processual), considerando que:

esse reconhecimento, (...) estava pautado no foco que o Movimento da Escola Nova colocou na utilidade da arte e não em ‘uma instrumentalidade fundada no estético, como concebida por Dewey, mas a instrumentalidade como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição’. Houve, com isso, uma interpretação equivocada das idéias de Dewey, o que colocou a arte a serviço de outras áreas de conhecimento. A concepção de experiência consumatória foi interpretada, na maioria das vezes, como uma ilustração do conteúdo estudado. Assim, a arte passou a estar presente, mas esvaziada de possibilidade de conteúdo próprio. (GOUTHIER, 2008, p.14-15)

A idéia explicitada por Barbosa, sobre a “instrumentalidade fundada no estético”, retomada por Gouthier na citação anterior, problematiza o lugar da Arte na Educação e o processo ensino-aprendizagem. O equívoco no entendimento da idéia de “experiência consumatória” situa a Arte como disciplina subserviente, ficando o processo ensino-aprendizagem renegado, uma vez que o “conteúdo próprio” da Arte inexistente. A Abordagem Triangular vem reavivar esse ensino-aprendizagem e suprir o conteúdo artístico, que então se funda no dado *poiético*, no dado histórico e, principalmente, no dado estético.

Pareyson (2001, p.36) afirma que a idéia “da instrumentalidade da arte relativamente a outros valores é antiqüíssima e, de várias maneiras, percorre toda a história do pensamento.” E a idéia de uma “instrumentalidade fundada no estético”, que Barbosa evidencia, a partir do pensamento de Dewey, nos leva a considerar que, enquanto a historicidade diz respeito a toda ação do homem no mundo, havendo a linha de estudo da História da Arte, o sentido do “estético”, está ligado somente e principalmente à beleza e à Arte.

A implicação filosófica do “estético” configura a área da Estética, a qual irá considerar, inclusive, os dados possíveis da História da Arte, integrando-os à configuração da necessária “experiência estética.” Toda área de conhecimento tem uma História – História da Educação, História da Filosofia, História das Ciências etc. –, mas somente a Arte e a idéia de beleza têm o “estético” e somente a partir delas configura-se a Estética, justificando a importância de se esclarecer sobre atribuições dessa área, para potencializar o Ensino da Arte. São questões que podemos evidenciar, amparados em teorizações gerais do pensamento de Pareyson (2001).

Barbosa efetuou estudos específicos, em sua tese de doutorado, relacionando o pensamento de Dewey ao contexto da Educação brasileira, constituindo posteriormente o livro intitulado *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. A autora também faz alusão ao filósofo no artigo *Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós modernismo*, quando inicia suas palavras especificando:

O modernismo no Ensino da Arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey. Suas idéias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo nos chegaram filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira seu aluno no *Teachers College* da Columbia University. Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do Movimento Escola Nova na década de 30. De Dewey a Escola Nova tomou principalmente a idéia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a idéia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas *Progressive Schools*. (BARBOSA, 2003)

A autora esclarece sobre o significado da troca ocorrida, da idéia de “experiência consumatória” para a idéia de “experiência final”, afirmando que a “expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto” – de onde devemos atentar para o fato de que a própria Arte não era considerada “assunto.” E Barbosa clarifica a deturpação ocorrida, nos dizendo que: “A experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a

experiência, não é apenas seu estágio final.” (BARBOSA, 2003)

Nas páginas 26 e 27 do livro *Os Problemas da Estética*, para explicitar como prioriza “os conceitos de forma e de formatividade”, fundamentando sua teoria, Pareyson cita concepções estéticas de diversos filósofos, que se dedicaram a teorias sobre a questão da “forma”, dentre eles, John Dewey, o qual Pareyson afirma que “insistiu sobre os conceitos de ‘acabamento’ e de ‘êxito’.”

Observando somente as breves citações que ressaltamos – de Barbosa e Pareyson em relação à questão do acabamento experiencial em Dewey – poderíamos estabelecer um aparente contraponto: enquanto, para Barbosa, “a experiência consumatória (...) ilumina toda a experiência”, segundo Pareyson, Dewey insiste sobre “os conceitos de acabamento e de êxito.” No entanto, a ótica desse contraponto não se sustenta; em uma análise mais detida, as concepções se mostram afins. A essa questão caberia, inclusive, um estudo mais aprofundado, observando analogamente concepções dos três autores, mas, por ora, nos manteremos na sugestão de algumas proposições interpretativas.

Parafraseando Barbosa, talvez Pareyson tenha “iluminado”, mais especificamente do que Dewey, o “todo da experiência” na Arte, através de sua “Estética da Formatividade”, que sintetiza o foco de seu trabalho. Dewey percorreu uma amplitude diferenciada de assuntos estético-filosóficos, abrangendo, em grande parte, o campo Educacional. Também é fato que o próprio Pareyson se fundamenta no pensamento de Dewey, pois esse atua em contexto anterior, sendo que Pareyson se refere a Dewey em vários trechos esparsos de *Os Problemas da Estética*. Ressaltando sobre a imodificabilidade da obra, quando trata sobre o processo de criação artística, afirma:

De nenhum modo a imodificabilidade da obra deve ser confundida com a imobilidade, porque, antes ela se patenteia apenas a quem souber ver a obra no ato de adequar-se a si mesma. Esta concepção acentua de tal modo o fato de que até o último momento a forma não existe ainda, que nada é seguro e definitivo e que tudo ainda pode arruinar-se, que considera o processo de produção como externo à obra que dele resulta, e a obra como transcendente à sua formação. Isto significa esquecer o

caráter orgânico do processo artístico, que Dewey utilmente recordou quando disse que a obra não é nem a última etapa do processo, nem um efeito que o transcenda. Pelo contrario, é preciso dar-se conta de que a obra inclui em si o processo da sua formação no próprio ato que a conclui, e que o processo artístico consiste precisamente no acabar, no levar a termo, no fazer amadurecer: em suma, no *perficere*. Eis porque a perfeição da obra não é imobilidade e estaticidade, mas precisamente acabamento, condução, *perfectio*, isto é perfeição dinâmica: (...). A obra no seu acabamento não é, portanto, separável do processo da sua formação, porque é, antes, este mesmo processo visto no seu acabamento.” (PAREYSON, 2001, p.196-197)

Referindo-se ao processo de criação artística, Pareyson nos diz que, para Dewey, “a obra não é nem a última etapa do processo, nem um efeito que o transcenda”, ou seja, a obra é um “*perficere*”, uma “perfeição dinâmica”, cujo “êxito” está “no ato que a conclui”, uma vez que irá carregar no seu aspecto final o processo que a configurou ou conformou. Nesse sentido, o que Pareyson afirma sobre Dewey ter insistido sobre os conceitos de “acabamento e de êxito”, ou sobre o êxito do acabamento, confirma sua procedência, indo ao encontro do pensamento de Barbosa, no que a “experiência consumatória”, ou seja, o ato de acabar a obra, realmente “ilumina toda a experiência”; tanto a experiência da produção da obra, quanto a da apreciação da obra, pois cada um que encontrar aquela obra acabada, verá na mesma o seu processo de produção e “nem um efeito que o transcenda.”

Não que o espectador não transcenda sua experiência pessoal, re-significando suas concepções a partir da obra, mas veremos na obra o que lhe é próprio, pois, afinal, transcender seu aspecto, atribuindo-lhe novo aspecto, é transformá-la em um outro, é efetuar leituras deturpadas ou despropositadas da obra de Arte.

Assim discutimos como Barbosa e Pareyson formaram suas “iluminuras”, ilustrações ou interpretações em relação a Dewey. Assim depreendemos que aplicar Arte de maneiras subservientes e “desnaturalizadas” é transformá-la em outra coisa, não

permitindo ao conteúdo da Arte, salvar-se no ensino da “processualidade” ou “formatividade” do artístico. A seguir, daremos ênfase a sugestões finais de intercessão entre os autores sobre os quais discorreremos e concluiremos sobre nossa proposição de que Barbosa apregoa o valor da Arte como disciplina.

Barbosa (2003) ressalta que o “Disciplined Based Art Education (DBAE)”, modelo para o Ensino da Arte vigente nos Estados Unidos – a partir da década de 80, influenciando, inclusive, outras partes do mundo – focava-se em “DISCIPLINAS: Estética-História-Crítica e numa ação, o Fazer Artístico.” Percebemos que, no DBAE, temos a área da Estética, propriamente dita, como um dos fatores preponderantes – e temos Dewey vigorando na área da Filosofia/Estética e Educação nos Estados Unidos, contexto sobre o qual Barbosa (2007, p.37) ainda nos diz:

Nos Estados Unidos estas áreas que compõem o conhecimento da arte estão sendo aprendidas de forma integrada ou separadamente.

Acredito que a separação das áreas vai levar rapidamente a um retorno ao academicismo e teremos escolas onde se ensinará somente história da arte (...).

A grande conquista do DBAE é a simultaneidade de diversas formas de pensar num mesmo ato de conhecimento.

No contexto do Brasil, Barbosa (2003) ressalta: “a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e re-sistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar.” A autora concentra a Proposta Triangular no ensino-aprendizagem em Arte⁶⁴ e, com isso, ressalta a “ARTE” como disciplina, sendo História, Estética, Crítica, Poética, entre outros, todos elementos de um *corpus* do conhecimento artístico. Barbosa (2003) nos diz que “a Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes no máximo paralelas do PÓS-MODERNISMO na Arte-

⁶⁴ Apesar de evidenciarmos essa nacionalização enfática sobre o ensino-aprendizagem, é preciso deixar claro que, no capítulo 5 do livro *A Imagem no Ensino da Arte*, Barbosa afirma: “Optamos no MAC, por razões de necessidade, muito mais do que por razões epistemológicas, em incorporar crítica e estética no que chamamos de leitura da obra de arte.” (BARBOSA, 2007, p.95).

Educação.”

Temos o que Barbosa denomina de contexto Pós-moderno do Ensino da Arte, a partir dos anos 80; temos Dewey (1859 – 1952) atuante desde um “Modernismo” filosófico em diante; temos Pareyson (1918 – 1991) com acepções voltadas à Filosofia contemporânea. São contextos aproximados, o que nos torna propensos a promover implicações sobre Estética e Ensino da Arte, principalmente quando se trata da “Estética da formatividade”, relacionada à Proposta Triangular. *Os Problemas da Estética*, constituído por Pareyson na década de 60, é publicado no Brasil em 1984 – dois anos após Barbosa realizava as práticas da Abordagem Triangular no MAC/USP.

No entanto, em nenhuma medida se trata de influências, mas de conexões a serem estabelecidas, facilitadas pela proximidade contextual e pelo fato de Pareyson, em sua abordagem filosófica, se mostrar afim à pensamentos historicistas. No que a questão contextual vale ser ressaltada, mesmo estando a História voltada à temporalidades pontuais e as asserções filosóficas voltadas ao cunho universal do conhecimento.

As abordagens dos autores (História e Estética), que supostamente poderiam ser entendidas como divergentes, em verdade espelham e fortalecem os propósitos da Abordagem Triangular – tudo configura relevâncias, reforçadas, natural e antropofagicamente, na interligação processual de seus preceitos básicos. Considerar contexto social, cultural e histórico, alcance universal e metafísico, plausibilidades de racionalidade e subjetividade, gera otimizações na fomentação dialética, obtendo-se ressignificações sobre o Ensino/aprendizagem da Arte. Somos conduzidos, para além do simples diálogo entre autores, a repensar atribuições, relações e derivações inter-áreas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Arte-Educação no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*, out. 2003. Disponível em: <www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> Acesso em: 25 abr. 2009.

_____. *Conversando com Ana Mae Barbosa*. Disponível em: <www.cdr.unc.br/PG/RevistaVirtual/NumeroSete/Entrevista.htm> Acesso em: 14 set. 2005.

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, L. (org.). *Curso de Especialização em ensino de Artes Visuais*. 2.ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes UFMG, 2008. (p.11-22)

FERRATER MORA, J. *Dicionário de filosofia*. Buenos Aires: Sudamericana, 1964.

FERREIRA, A. B. H. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIMENTEL, L. Metodologias do Ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, L. (org.). *Curso de Especialização em ensino de Artes Visuais*. 2.ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes UFMG, 2008. (p.25-37)