

## Confluências entre Arte-Educação e narrativas (auto)biográficas

### *Confluences between Art-Education and (auto)biographical narratives*

**Resumo:** Este ensaio é fruto de diálogos reflexivos entre dois educadores a partir de uma síntese escrita por Ana Mae Barbosa sobre a Arte-Educação no Brasil. Tem o intuito de apresentar algumas interseções possíveis entre abordagens e modos de pensar da Arte-Educação e do Movimento de pesquisa (auto)biográfica. Para tanto, toma como eixos relevantes registros de Barbosa sobre sua trajetória de luta ao lado de outros(as) profissionais pela emancipação do ensino de Arte nacional.

**Palavras-chave:** Arte-Educação, Movimento (auto)biográfico, interseções.

**Abstract:** *This essay is the result of reflective dialogues between two educators based on a synthesis written by Ana Mae Barbosa on Art-Education in Brazil. It aims to present some possible intersections between the approaches and ways of thinking of Art-Education and the (Auto)biographical research Movement. To this end, it takes relevant focus on barbosa's records about his struggle trajectory alongside other professionals for the emancipation of national art teaching.*

**Keywords:** *Art-Education, (auto)biographical movement, intersections.*

“A vida imita a Arte, muito mais do que a Arte imita a vida [...]” (WILDE, 2007, p.1084) é uma afirmativa frequentemente citada. No papel de gênero literário adaptável para peças de dramaturgia e comunicação, muitos(as) leitores(as) seguem apreciando exemplares (auto)biográficos de todos os tempos, algo que, no fim do século XIX, já era comum entre os(as) jovens modernistas apreciadores(as) da escrita de Wilde. Mas como esta visão se insere no fluxo de mudanças da área de Educação, que passam pelas “modernidades” do século XX? Como as narrativas (auto)biográficas conquistaram e preservam seu espaço e relevância no ensino, na pesquisa e na extensão?

Dialogando sobre o papel da Arte como ponte para suas práticas pedagógicas, não raro, educadores(as) descobrem referenciais confluentes e significativos em suas trajetórias de formação e experiências profissionais. Daí para a abertura de um horizonte reflexivo

extremamente fértil, basta a permissão para que diálogos se expandam<sup>1</sup>. Este é inclusive o caminho que gerou o presente ensaio. Em especial, no que diz respeito às compreensões advindas de algumas sintonias observadas entre modos de pensar expressivos nas bases teóricas e metodológicas do campo da Arte-Educação e do Movimento de pesquisa (auto)biográfica.



Figura 1 – Retrato de Ana Mae Barbosa. Da autoria do artista e arte-educador xxxxx xx xx, desenho de única linha contínua.

Como a Profa. Ana Mae Barbosa é a grande voz que discorre sobre a trajetória da Educação por meio da Arte no Brasil, recorreremos a registros produzidos por ela. Combinando sua vida com sua obra, Ana Mae narra e menciona influências das vidas e das obras de outros(as) participantes nos potentes percursos de formação e transformação protagonizados por arte-educadores(as) brasileiros(as). Aprendente, ao compartilhar a experiência de ser a brasileira número um a se doutorar em Arte-Educação pela Universidade de Boston (1977), essa educadora que nos oferece fundamentos ressalta os compromissos e enfrentamentos implicados em seu pioneirismo.

Adiante, lançaremos mão da “Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras”, de Ana Mae Barbosa, para contextualizarmos as inquietações e realizações dos(as) personagens envolvidos(as) na longa história de colonização e descolonização dos conhecimentos e manifestações culturais nacionalmente produzidos. Por um prisma histórico do ensino de Arte, fizemos uma rápida retrospectiva até o pós-modernismo no Brasil. Recapitularemos passagens de reformas políticas permeadas por empenhos e desafios, no curso da apropriação de outros referenciais e modelos educacionais no Brasil. Também sinalizaremos revisões de tendências, descontinuidades, controversos embates e propostas de ruptura no bojo

---

<sup>1</sup> Este ensaio foi mobilizado por diálogos reflexivos entre dois educadores da capital de Minas Gerais, os quais revelaram afinidades entre as formações e experiências de ambos (não obstante representem campos distintos do conhecimento - Arte e Filosofia; e tenham atuado/atuem com Educação em diferentes espaços, como oficinas em Centros Culturais, galerias, museus e espaços museais, intervenções e ocupações de Coletivos por meio de blogs, redes sociais e eventos diversos, escolas, projetos sociais e de extensão universitária).

de uma marcante mudança paradigmática.

Acompanhando um traçado histórico, de acordo com a Profa. Anna Mae Barbosa (2016, p.674), a colonização por Portugal “(...) cerceou o desenvolvimento cultural e até impediu o Brasil de ter imprensa por 300 anos”. Ao sintetizar a trajetória da Arte-Educação no contexto brasileiro, Barbosa rememora a vinda de grande parte da corte portuguesa, a qual trouxe temporariamente a sede do reinado de Lisboa para cá. Tal deslocamento foi transformador por ter trazido circunstâncias que, depois de 1808, propiciaram um início, ainda que demorado, para nos desenvolvermos culturalmente.

Tudo começou com o intuito de suprir as necessidades de manutenção da realeza, o que incluía constituir uma elite nacional de suporte aos dirigentes do país. Cumprindo as adaptações das demandas coloniais, inauguraram-se as primeiras escolas universitárias de Medicina e de Direito, as escolas militares; além da Academia Imperial de Belas Artes (1826) que, ironicamente, começou com a contratação de artistas e arquitetos do Instituto de França, à despeito da vinda do rei de Portugal Dom João VI e da corte para cá ter acontecido como recurso de fuga às ofensivas do imperador francês Napoleão Bonaparte.

Estes chegaram em 1816 e, mesmo antes de criar a Academia, passaram dez anos disseminando o estilo em moda na época, o Neoclássico. Como consequência, combateram o Barroco, que crescera aleatoriamente apoiado pelas missões religiosas, tinha identidade própria, diferente do Barroco português e italiano, e que fora transformado em um produto nacional pela força criadora de mulatos e escravos. (BARBOSA, 2016, p. 674)

O desenvolvimento da Arte brasileira, pode-se dizer, continuou cerceado e intimidado também por intermédio do desprezo invasivo ao que qualquer artista no alvo das opressões escravagistas produzisse. Barbosa (2016, p. 674) enfatiza que, na vanguarda internacional da época, e não limitados a promoverem a depreciação ridicularizante da arte local, sob financiamento do governo, os neoclassicistas da Academia ampliaram suas influências, fazendo-as alcançar a inserção de artes nos currículos das escolas para crianças ricas.

Dirigido e mantido por religiosos(as) da Igreja Católica, o sistema escolar onde se iniciou uma sistematização do ensino de Arte em nosso país possuía estruturas separadas e práticas não exatamente reflexivas. De modo que, meninos copiavam desenhos, faziam retratos; e meninas desenhavam, bordavam, tocavam piano. Em suma, os primeiros passos da Arte nas escolas trilharam por metodologias questionáveis e elitistas.

A esta altura, costuma surgir a pergunta: o que ocorria fora as escolas para estudantes abastados(as), e as escolas públicas primárias e secundárias? Somente após o decreto da

República, grande parte de quem estudava na época experimentou o desenho como atividade pedagógica. Todavia, “mudando a bandeira dominante para o vermelho, o azul e o branco dos ingleses e norte-americanos”, ressalta Barbosa (2016, p.674). Isto significava desvincular o ensino de Arte dos métodos propostos e em exercício na Academia Imperial de Belas Artes. O próprio Imperador Pedro II, junto de sua equipe, começava a apreciar os êxitos do norte-americano Walter Smith na Escola Normal de Massachusetts, chegando a ouvi-lo palestrar nos Estados Unidos.

De 1882 e 1883, o influente político e intelectual brasileiro Rui Barbosa, na elaboração de um relevante projeto educacional, situou o ensino de desenho numa posição de importância em escolas primárias e secundárias. Na concepção de preparo para o trabalho, desenhar passou à proposta de “dar um conhecimento técnico a todos os indivíduos, de maneira que, libertados da ignorância, fossem capazes de produzir invenções”, escreve Barbosa (2016, p. 675). Apesar da não implementação do projeto de Rui Barbosa no período imperial, fragmentos de sua menção expressa à metodologia de Walter Smith influenciaram nas mudanças educacionais republicanas.

De 1889 em diante, Rui Barbosa prosseguiu reconhecido e assumiu vários cargos públicos, apoiando a continuidade dos ideários norte-americanos, adaptando o ensino de desenho para iniciar estudantes ao *design* decorativo que se apresentava como tendência nos anos de aquecimento industrial da construção civil. Era notória a convivência do Liberalismo com o Positivismo<sup>2</sup>.

No final do século XIX, a Arte e o ensino de Arte Latinoamericanos beberam do Nacionalismo e do Indianismo. O Brasil, a Argentina, o México e o Peru se movimentaram especialmente nesse sentido. Barbosa (2016, p. 275) evoca o escritor, artista e professor de Arte Theodoro Braga como exemplo brasileiro. Braga, “no Pará, Rio de Janeiro e São Paulo, difundiu o estilo *Art Nouveau*, porém com estilização da flora e da fauna brasileiras e dos motivos da cerâmica indígena de Marajó”. Chegando ao Modernismo, abrimos um subitem para discorrer um pouco sobre como as “modernidades” e suas efervescências repercutiram no ensino de Arte.

Embora a Semana de Arte Moderna de 1922 tenha repercutido tanto no Brasil que se introduzia no Modernismo, correu um tempo até que ela começasse a repercutir no ensino de Arte. De 1927 em diante, dentre contestações da oligarquia e o desejo de sair da crise político-social em curso para um Brasil mais democrático, a modernização educacional resgatou os diálogos sobre

---

<sup>2</sup> Auguste Comte, grande referência filosófica para os republicanos brasileiros, fez-se presente na valorização do desenho, concebendo-o em ligação com a Geometria, considerada por ele como a maior das ciências.

o ensino de Arte. Segundo Barbosa (2016, p. 676), defendeu-se “então, o mesmo princípio liberal de Arte integrada no currículo, ou melhor, de Arte na escola para todos”. O movimento da Escola Nova se levantou contestador ao fato de liberais defenderem o ensino de Arte restrito ao preparo para o trabalho, como no caso dos desenhos técnicos. Para os(as) escolanovistas, ensinar Arte era um potente “instrumento mobilizador da capacidade de criar, ligando imaginação e ciência” (BARBOSA, 2016, p.676).

Barbosa (2016, p.676) registrou ainda que “os pressupostos teóricos para a valorização da Arte na Escola Nova foram principalmente inspirados por John Dewey e defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira”. Na tabela a seguir, alguns nomes de personagens que contribuíram para importantes reformas educacionais brasileiras, por meio do ensino de Arte:

Tabela 1 - Apropriações deweyanas para aulas de desenho e suas repercussões

INFLUENCIADORES (AS) DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	ORIGEM E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	CARACTERÍSTICAS DA PROPOSTA PARA O DESENHO NO ENSINO DE ARTE ESCOLAR	REPERCUSSÕES
Nereu Sampaio (Influência na Reforma Fernando de Azevedo/Distrito Federal – divulgada por Associação e livro, teve amplo alcance por todo o Brasil)	Docente de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro. Autor da tese de cátedra, contendo a enunciação do método espontâneo-reflexivo para o ensino da Arte, em 1929	Apropriou-se das recomendações deweyanas propondo a sequência para crianças: desenhar algo “de memória”, analisar o objeto desenhado e, em seguida, realizar um segundo desenho do mesmo	Até hoje, as nossas escolas seguem esta linha metodológica de desenho espontâneo sucedido de observação naturalista
Artus Perrelet (Influência na Reforma Francisco Campos, de 1927-1929)/Minas Gerais)	Artista e professora de Arte vinda do Instituto Jean-Jacques Rosseau, em Genebra. Autora da proposta para a Reforma Francisco Campos	Baseou-se na concepção deweyana de desenho como integração (corporeamente, experiência-raciocínio, gesto-visão, vida-símbolos, indivíduo-meio ambiente); pela apreciação de ritmos, movimentos etc para compor os desenhos	Pretendia combater o realismo no ensino de desenho, mas foi mal interpretada. As distorções deram surgimento ao “desenho pedagógico”, isto é, cópias de esquemas de figuras desenhadas no quadro por professores(as)
José Scaramelli, (Influência na Reforma Carneiro Leão/Pernambuco)	Autor do livro que embasou a Reforma, no qual sugeriu exemplos práticos da Arte “como experiência consumatória”	O desenho como forma da criança organizar e fixar aprendizados em outras áreas estudadas.	Reforma de ampla difusão no Brasil  Exemplo: crianças desenhando jardins, em aulas de jardinagem.

Fonte: Elaboradas pelos autores com base na referência de Barbosa (2016, p. 676 - 679)

Considerados naturalistas, foram os primeiros escritos de Dewey sobre Arte e ensino de Arte os que mais influenciaram a Arte-Educação brasileiras. Inaugurando a Arte como atividade extracurricular para crianças e adolescentes, vieram na década de 1930, as “escolinhas de Arte”<sup>3</sup>:

- Escola Brasileira de Arte, sob a direção de Theodoro Braga. Gratuita para o estudo de pintura e desenho, estilização da flora e da fauna brasileiras por crianças de 8 a 14 anos.
- Ateliê de Anita Malfatti, em 1930. Livre expressão e espontaneísmo em aulas para criança.
- Na Biblioteca Infantil Municipal, criada pelo Departamento de Cultura de São Paulo, sob a direção de Mário de Andrade (1936-1938): curso para crianças (produção pictórica infantil observadas sob prismas científicos e filosóficos; interpretação de desenhos infantis e possivelmente influenciada pelas escolas ao ar livre mexicanas).
- Escolinha de Arte do Recife, criada por Noêmia Varela. Influenciou o ensino de Arte voltado ao desenvolvimento da criatividade (característica do Modernismo na Arte-Educação).
- Escolinha de Arte do Brasil, dirigida por Lúcia Valentim como substituta de Augusto Rodrigues. Aluna de Guinard, Valentim adotou uma orientação mais sistematizada até o retorno de Rodrigues.

Entre dificuldades como falta de autonomia de professores(as) em 1961, a eliminação da uniformidade dos programas escolares pela a Lei de Diretrizes e Bases colaborou para que várias das experiências iniciadas em 1958 prosseguissem. Com a ditadura militar de 1964, porém, o desenvolvimento do ensino de Arte no Brasil foi interrompido.

Perseguição de professores(as), desmontes das escolas experimentais, fechamento das escolas de Educação Infantil... À ditadura instaurada em 1964 interessava somente a normatização dos currículos. O que houve com a Arte? Nesse período, 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” (BARBOSA, 2016, p. 683). Quanto à escola secundária pública, o desenho geométrico com fins técnicos de preparo para o trabalho se manteve inalterado.

Seguem alguns acontecimentos expressivos para o ensino de Arte durante anos ditatoriais<sup>4</sup>:

1968-1972 - Na Escolinha de Arte de São Paulo, começo de algumas experiências. Projetos de Arte de classes de crianças e adolescentes, relacionando-se com: desenvolvimento dos

---

<sup>3</sup> O conteúdo do quadro da página anterior e as informações sobre as “Escolinhas de Arte” tiveram como referência BARBOSA, 2016, p. 676-683.

<sup>4</sup> (BARBOSA, 2016, p. 683- 685).

processos mentais e criatividade; teoria fenomenológica da percepção; desenvolvimento da abstração/capacidade crítica e análise dos elementos do *design*.

Contextualismo social e detecção de influências de Paulo Freire, que foi professor de Ana Mae Barbosa. Algumas das escolas especializadas de ação multiplicadora e influenciadora de futuros professores e professoras que atuavam nas escolas (1971): Escola de Arte Brasil (São Paulo); Escolinha de Arte Brasil (Rio de Janeiro); Escolinha de Arte de São Paulo (São Paulo); Centro Educação e Arte (São Paulo) e Núcleo de Art e Cultura – NAC (Rio de Janeiro).

1970 - Revolta dos(as) arte-educadores e problemas com o único sindicato, a Sobrearte (tida como filial da *International Society of Education throug Art* – 1951). Professores(as) ficaram sem ajuda e se depararam com tentativas de manipulação por parte de políticos da ditadura. Isto impulsionou a criação da Associação de Arte-Educadores de São Paulo. Mobilizada por grupos progressistas, substituiu o termo “Educação Artística” por “Arte-Educação”.

1971 - Reforma Educacional: obrigatoriedade da Educação Artística (currículos de primeiro e segundo graus). Estabelecimento da prática da polivalência como novo conceito de ensino de Arte. O(A) mesmo(a) professor(a) deveria ensinar de forma conjunta, e durante todo o primeiro grau: Artes Plásticas; Música e Artes Cênicas (Teatro e Dança).

1973 - Criação dos cursos de Licenciatura curta (dois anos de duração) em Educação Artística (nomenclatura adotada para designação do ensino Polivalente). Objetivo: preparação de professores(as) polivalentes. Quem prosseguia rumo à Licenciatura Plena, decidia-se por se habilitar especificamente em: Artes Plásticas; ou Desenho; ou Artes Cênicas ou Música.

1977 - A precariedade do ensino de Arte no Brasil deste contexto impulsionou a criação do “Prodiarte”: Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação, pelo Ministério da Educação, sob a direção de Lúcia Valentim. Objetivo: integração da cultura da comunidade com a escola, sob o estabelecimento de convênios com órgãos estatais e universidades. Apesar da aderência de 17 estados (1979), o Prodiarte era “inconsistente e populista, segundo Barbosa (2016, p. ) . Sob o mote de valorizar artesãos e de promover seu encontro e produção junto ao alunado das escolas, não envolvia a comunidade e se interessava basicamente por baratear custos para manter professores(as).

1980 - Semana de Arte e Ensino pelo enfrentamento das questões políticas da Arte-Educação (manipulação de salários e de práticas pedagógicas etc). No *campus* da Universidade de São Paulo, o núcleo Pro Associação de Arte-Educadores de São Paulo organizou a reunião de mais de 3 mil professores.

Após percorrermos parte do sinuoso caminho do ensino de Arte no Brasil, uma questão desponta como fundamental: se, por tanto tempo, a maioria dos paradigmas importados conviveram com um trato colonial, distorcido e cerceador do conhecer, no qual brasileiros e brasileiras não conseguiam se reconhecer e colocar autonomamente suas vozes; quando e como se deu a mudança de paradigma influente na potencialização dos esforços democratizantes no país? Sigamos ao encontro das águas do mar das artes com o caudaloso rio das narrativas (auto)biográficas.

O estruturalismo e o behaviorismo são exemplos de dois grandes paradigmas que entraram em crise num período de movimentações mundialmente marcantes para a Educação: a década de 1980. Pergunta que não quer calar: o que questionavam os(as) estudiosos(as) da reta final do século XX? Envolvidos com miradas inovadoras, os olhares da época sondavam possibilidades de reposicionar o sujeito nos campos investigativos. Logo, “retorno do sujeito” foi o termo como ficou conhecida a recolocação dos sujeitos, os quais passaram a ultrapassar os domínios da linguagem como mero instrumento de pensar o que se pensa. A convencionalizada denominação de “giro linguístico” ou “giro discursivo” trouxe para a cena o reaparecimento do sujeito “sob múltiplas peles: a de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua história” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

Enfim, sujeitos multifacetados recorrendo à linguagem para estruturarem os próprios pontos de vista, perscrutam alternativas para imprimirem suas vozes em suas iniciativas. No cenário internacional, surgiam movimentos que se organizavam, renovando a expressão da subjetividade também na esfera científica. É o caso da pesquisa (auto)biográfica que “privilegia, pois, esses processos de biografização com o objetivo de compreender como os indivíduos se tornam quem são”, explicam Passeggi e Souza (2017, p.9).

Poderíamos dizer que, pesquisando, lecionando, escrevendo e palestrando sobre os percursos do ensino de Arte brasileiro, Ana Mae Barbosa converge com o objetivo da “pesquisa (auto)biográfica”? Aqui defendemos que sim. Afinal, quando organiza narrativamente sua experiência “aprendente”<sup>5</sup> de inserção em ciclos reflexivos de ensino e pesquisa, Barbosa dá continuidade ao processo de aprendizagem, pelo qual, do ponto de vista socio-histórico, ela se constitui como sujeito (inclusive sujeito da Educação).

Perspectivando a realidade da Arte-Educação em diferentes épocas e com variados(as) agentes envolvidos(as), Barbosa disponibiliza um panorama das rupturas e as continuidades com

---

<sup>5</sup> De acordo com Passeggi (2016, p. 75-76), pensando nos(as) professores(as)-pesquisadores(as), o(a) “aprendente” existe tanto no(a) professor(a) quanto no(a) pesquisador(a).



representações que compõem a trajetória que vincula a Arte e a Educação no Brasil. Por isso, os relatos da grande precursora do campo da Arte-Educação no Brasil demonstram ser tão relevantes para o auxílio na compreensão de como os(as) arte-educadores(as) se articularam e se tornaram quem são hoje neste país de passado colonial, dimensões continentais e profundas desigualdades.

Contudo, pontuamos que o movimento (auto)biográfico, o qual possui cooperação científica nacional e internacional, apenas em 1990, emergiria como campo de pesquisa da Educação. Dos anos 2000 em diante, num segundo marco, é que o movimento de pesquisa passou a se diversificar em suas discussões de eixos temáticos relativos às narrativas (auto)biográficas, desenvolvendo-se em suas orientações teóricas e metodológicas. Logo, ao traçarmos aproximações entre componentes do Movimento de pesquisa (auto)biográfica com as produções de Ana Mae Barbosa sobre Arte-Educação e arte-educadores(as), é importante manter em mente: tratam-se de afinidades entre a “biografização de narrativas” e o ensino de Arte observadas no intuito de apresentar algumas possíveis interseções que, num processo reflexivo, sugerem expansões potentes para estudos futuros.

Feitos os adendos anteriores, retomando a síntese de Ana Mae Barbosa (2016, p. 685), cabe resgatar uma consequência da coesão entre profissionais articulada pela Semana de Arte e Ensino (anteriormente referida): em 1981, com o fortalecimento dos(as) arte-educadores(as), houve a criação da linha de pesquisa em Arte-Educação (com doutorado, mestrado e especialização), na Pós- Graduação em Artes da Universidade de São Paulo (USP). Até 1996, tendo Barbosa como orientadora, a USP se manteve como a única formadora de mestres(as) e doutores(as) em Arte-Educação do Brasil. Entre 1881 e 1993, 80 estudos de mestrado e doutorado produzidos deram largada para uma geração de conhecimentos, pelos quais o ensino de Arte no Brasil passou a se desenvolver expressivamente.

A Abordagem Triangular (AT) ou Proposta Triangular, cujo começo da sistematização data do Festival de Inverno de Campos do Jordão (SP), em 1983, aparece em relação aos problemas de muitas pesquisas (BARBOSA, 2016, p.685)<sup>6</sup>. Nas peles de mestres(as) e doutores(as), isto é, na qualidade de sujeitos posicionados(as) no ensino, mas também na pesquisa e na extensão, os(as) arte-educadores(as) viabilizaram que a Arte-Educação prosseguisse em franco

---

<sup>6</sup> Em seu texto sobre o Movimento (auto)biográfico, Passeggi e Souza (2017, p.12) comentam sobre a afinidade entre o método (auto)biográfico e os *Cultural studies* (estes últimos costumeiramente mencionados por Ana Mae Barbosa, sistematizadora da Abordagem Triangular na Arte-Educação). Os dois docentes o fazem para defender que os instrumentos heurísticos e metodológicos necessitam ser buscados onde estão: “na história social, na filosofia, na antropologia social e cultural, na etnografia, na psicologia e na psicanálise, mas também na literatura e na poesia”. Poderíamos acrescentar aos exemplos as artes como o desenho etc.

desenvolvimento. Prova disso é que os anos 2000 se iniciaram com as universidades brasileiras já oferecendo 14 linhas de pesquisa e 500 estudos de pós-graduação stricto-sensu.

No Brasil, a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e sistematizar novamente o nosso, através da AT, a partir das condições estéticas e culturais de pós-modernidade e das necessidades do país. 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, e também pela relação estabelecida entre o erudito e popular, a arte local e a arte internacional e pela atenção ao contexto, por mais marginal que ele fosse. A AT não é baseada em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar. (BARBOSA, 2016, p. 685)

Receber a imagem em sala de aula, dando azo a decodificá-la e interpretá-la: com a AT, educandos e educandas assumiram suas vozes no contato com a Arte e o desenho, acrescentando à expressividade de desenhar, por exemplo, leituras próprias de obras notórias, contextualizando-as com suas percepções subjetivas. Barbosa (2016, p. 687) ilustra tal processo com questionamentos e respostas gráficas de alunos entre 13 e 15 anos, os quais derivaram do contato e das discussões em torno de telas como “A negra”, pintada por Tarsila do Amaral, em 1923. Percebendo e interpretando características gráficas do trabalho da artista, a partir do contato com outra imagem contendo um homem negro abraçado a uma garrafa de bebida alcoólica, um aluno age criticamente ao questionar em sala de aula sobre a relação popular-erudito: “Se você considerar essa imagem de negritude preconceituosa, e realmente é, por que não considerar a imagem feita por Tarsila também preconceituosa? Por que ela é uma artista famosa?” (BARBOSA, 2016, p. 687).

Esta é uma boa altura para elucidarmos que os parênteses do termo (auto)biográfico são usados como prefixo reflexivo e não sem porquê: as narrativas (auto)biográficas correspondem a histórias provenientes das vidas cotidianas de pessoas. Nesse sentido, como no parágrafo anterior, em que Barbosa narrou sobre as reflexões dos alunos em sala de aula, nem sempre o(a) narrador(a) tecerá narrativas de si. Estabelecendo conexões com o que observam, Passeggi e Souza (2017) dão suporte para detectar que

[...] as narrativas levantam os eixos da pesquisa (auto)biográfica em Educação como um campo que pressupõe o seguinte: cada sujeito se apropria da linguagem, do gestual, das imagens, dos desenhos e afins quando conta as suas experiências. Além da situação de se depararem com histórias de vida, ao narrarem, os sujeitos misturam as próprias vidas, por via de um olhar determinante em suas narrativas. Daí tem início uma outra forma de contar: a narrativa (auto)biográfica. Essa ideia se aprofunda quando a produção de outro tipo de narrativa é pensada enquanto algo que traz características singulares. Pela chamada “biografização do narrar” o narrador traça um enredo que o permite reinterpretar os fatos ao mesmo tempo em que se reinventa. A razão de ser do campo da pesquisa (auto)biográfica está em investigar o seguinte:

como tal atitude subjetiva contribui para os estudos científicos e possibilita conhecimentos humanos e sociais? (\*\*\*\*\*)

Leituras de relatos escritos no final do século passado, nos trazem que elaborar uma narrativa (auto)biográfica dizia tanto para a formação individual de um(a) estudante que se socializava numa sala do Ensino Fundamental, quanto para um(a) arte-educador(a) que se lançava nas primeiras pesquisas de mestrado ou de doutorado em Arte-Educação realizadas no Brasil. Na atmosfera de transformações sociais respiradas por todos(as) os(as) brasileiros(as), “biografar-se” transbordava as capacidades habituais da “biografização das narrativas”. Tratava-se de um momento histórico em que diferenciadas formas de existir iniciavam sua produção e abriam processos emancipatórios.

Família? Igreja? Escola? Trabalho? Eis que tais instituições se deslocavam da centralidade mantida por elas ao longo de tempos. Isto dizia muito também sobre deslocamentos relativos à centralidade opressora e excludente das predominantes narrativas elitistas. Dos indivíduos privilegiados desde o berço aos cidadãos e cidadãs comuns, em desvantagem pelos desafios cotidianos, todos e todas se encontravam responsáveis por reelaborar a relação consigo mesmos(as), percebendo-se como sujeitos de direitos na sociedade em construção democrática.

No seio deste contexto, em companhia de uma equipe, Paulo Freire (1992, p.85) reforçava a revolução curricular em andamento quando afirmava que “[...]subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista”. Reconhecemos no curso da composição deste texto que, na qualidade de professores(as)-pesquisadores(as) em plena etapa pós-ditadura, os(as) engajados(as) na democratização do ensino de Arte participavam da inclusão do que Bruner (1998, 2014)<sup>7</sup> denominou como “modo narrativo de pensar (literário, histórico, circunstancial)”, numa contracorrente ao hegemônico e colonizador “modo paradigmático (lógico-científico)”.<sup>8</sup>

Com a autoria de estudos de pós-graduação, arte-educadores(as) enfrentavam os desafios políticos à autonomia criativa e intelectual, bem como à sustentabilidade do exercício de sua profissão, exercendo sua consciência crítica e reafirmando o seu papel de resistência. As decisões sobre o ensino de Arte no Brasil, segundo Barbosa (2016, p. 688), em 1997, na ocasião do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), foram novamente pressionadas pelo governo, executando desconsideração dos avanços promovidos pela gestão

---

<sup>7</sup> *Apud* Passeggi e Souza (2017).

<sup>8</sup> Passeggi e Souza (2017) citam Santos (2009) para denominar as produções provenientes de um modo narrativo de pensar como base da chamada “epistemologia do Sul”, a qual se distingue da hegemônica e colonial “epistemologia do Norte”.

que contou com o protagonismo político de Paulo Freire e equipe. Dentre avanços e recuos

Apesar da equivocada política educacional do governo, que sempre opta por mimetizar os sistemas educacionais que não dão certo na Europa e Estados Unidos, temos experiências de alta qualidade, tanto na escola pública quanto na escola privada, e principalmente nas ONG<sup>9</sup> que se ocupam dos excluídos, graças às iniciativas pessoais de diretores, professores e mesmo artistas. (BARBOSA, 2016, p. 689)

Durante 20 anos, muitos(as) professores(as), decidiram-se autonomamente, sem imposição governamental alguma, pela adoção da Abordagem Triangular (AT) como método de ensino de Arte. A pesquisa da AT no ensino de Artes e Culturas Visuais (BARBOSA; CUNHA, 2010) traz uma investigação que inclui várias dissertações sobre o uso da AT da educação infantil até a universidade (BARBOSA, 2016, p. 685). Extrapolando os muros das instituições acadêmicas e escolares, como cidadãos, cidadãs, artistas e arte-educadores(as) se mantiveram abertos(as) às experiências e aos diálogos plurais que movimentavam a cena sociocultural do momento.

Ainda em 1980, sucedendo ao Multiculturalismo e ao Interculturalismo que a sedimentaram, a Cultural Visual começava a se penetrar na Educação do Brasil (BARBOSA, 2016, p. 689). A Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA/USP), onde existiam os únicos doutorados em Arte-Educação do país, dentre outras escolas de Comunicação recém criadas, preocupava-se com a imagem produzida pelas variadas mídias (TV, rádio, computador, linguagem digital). Isto influenciou o ensino de Arte.

Na ECA/USP, a crítica social e a política eram fortes componentes, especialmente no período de redemocratização, após a ditadura militar (anos 1980), durante a luta contra o poder ilegalmente constituído. Já era uma prática usada nas aulas de Arte analisar criticamente revistas, jornais, programas de TV, além de produzir vídeos e histórias em quadrinhos. (BARBOSA, 2016, p. 689)

Apesar de, cerca de 15 anos mais tarde, um grupo voltar contrário à Arte-Educação após estudos no campo da Cultura Visual em Barcelona, dirigindo para universidades e escolas o que Barbosa (2016, p. 689) se refere como discurso de convencimento com base “na destruição do passado”; uma segunda tendência optou por conviver com os conflitos ideológicos sem confrontos, apenas mantendo sua perspectiva diferenciada.

A diferença principal é que os primeiros valorizam mais as imagens das mídias, desprezam o fazer artístico e quando trabalham com Arte só consideram a fase contemporânea; os outros valorizam as artes como a mais importante produção humana, discutem a Arte de todos os tempos e de diferentes códigos culturais, a escolha depende do contexto, usam diferentes métodos críticos e interpretativos e também investem pensamento crítico nas

---

<sup>9</sup> As ONG's e os núcleos acadêmicos também unem seus empenhos e colaboram com seus trabalhos na combinação dos campos da Educação e da Comunicação, registra \*\*\*\*\*.

imagens de outros meios de comunicação e expressão. (BARBOSA, 2016, 690-691).

Dos últimos 40 anos para cá, por meio do desenvolvimento das pesquisas acadêmicas e dos recursos tecnológicos, somados à articulação dos(as) profissionais da área, a Arte- Educação se expandiu no que diz respeito, por exemplo, à Educação em Museus, linha em que se combinam as linguagem da Arte, da Comunicação e da Educação. Barbosa (2016, p. 692) ressalta, entretanto, que os estudos universitários chegaram às escolas de ensino fundamental e médio apenas mais recentemente, por intermédio dos mestrados profissionais. Nestes últimos, as chamadas pesquisa-formação abrem horizontes epistemologicamente libertadores e distintos das pesquisas tradicionais, desviando-se e ultrapassando limitadas introyeções de saberes.

Destacam-se, por exemplo, os estudos voltados para práticas pedagógicas, os quais incluem reflexões de como as pessoas realizadoras da pesquisa se formaram com o decorrer dos processos de investigação, legitimando suas produções e democratizando categorias de produção do conhecimento.

#### Considerações finais

Estas linhas testemunham o aumento da desigualdade generalizada de acessos por parte de educandos(as) brasileiros(as) em vulnerabilidade socioeconômica, durante o longo período de isolamento social. Perpassando pelas recepções e apropriações de obras estrangeiras, seus tropeços e sucessos mesclados na Educação brasileira; o que prosseguimos reproduzindo e produzindo em nossas práticas?

Tomemos o longa-metragem “Deus e o Diabo na Terra do Sol”, de Glauber Rocha, que “[...] é marcado pela violência simbólica de um cinema revolucionário, feito a partir da precariedade de condições materiais. Segundo o diretor, essa escolha formal expressa a necessidade de violência contra o colonialismo [...]”<sup>10</sup>. 1964 correspondeu a uma época cujo obscurantismo foi registrado sem romantizações pelo cinema brasileiro moderno. Com repercussão nacional e interacional, relembramos o premiado filme que “[...] fomenta análises formais de imagem, som e narrativa, fixando o lugar da "estética da fome" na história cultural brasileira”<sup>11</sup>.

No meio da pandemia, a peste do COVID-19 gera o apagamento de milhares de histórias de vida e, neste ensaio, gera registros que, embora contrários à violência, prosseguem favoráveis

---

<sup>10</sup> Noção influenciada pelo pensamento de Franz Fanon (1925-1961), pensador argelino e autor de “Os Condenados da Terra (1961)”. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra70172/deus-e-o-diabo-na-terra-do-sol> . Acesso em: 05 de Mai. 2021.

<sup>11</sup> Idem nota anterior.

