

Ensino do desenho e da arte no Brasil¹

Ana Mae Barbosa²

Resumo

O presente artigo traça uma trajetória ampla do ensino do desenho e da arte no Brasil desde o século XIX até a atualidade. Apresentamos importantes fatores que contribuíram para o seu desenvolvimento e as principais ideias que nortearam suas experiências, tratando da importância da Missão Francesa (1816) no papel primevo em institucionalizar sistematicamente o ensino de arte no país. A seguir, passamos pelas discussões do caráter elitista propagado pela Academia Imperial de Belas-Artes (1826) que foi questionado pelos liberais a partir de 1870 e da adoção de um modelo que unisse criação e técnica, conforme visão do norte-americano Walter Smith. Adiante, durante o período de redemocratização do país em 1948, posterior ao Estado Novo, apontamos o surgimento de uma série de experiências escolares experimentais, prática que é interrompida durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1984), em que foram perseguidos professores e desmontadas escolas experimentais. Por fim, sinalizamos importantes eventos e iniciativas que contribuíram para o desenvolvimento do ensino da arte no Brasil em contraponto com as ações do governo, principalmente quando da criação da Abordagem Triangular e da introdução em programa de pós-graduação da primeira linha de pesquisa em Arte-Educação nos anos 1980, ambas ações com protagonismo da autora deste artigo.

Palavras-chave: Ensino; Desenho; Arte; Brasil; Abordagem Triangular.

Abstract

This article traces a broad trajectory in the teaching of drawing and art in Brazil from the 19th century to the present. We present important factors that contributed to its development and the main ideas that guided its experiences, dealing with the importance of the Missão Francesa [French Mission] (1816) in its primary role in systematically institutionalizing art education in the country. Next, we go through the discussions of the elitist character propagated by the Academia Imperial de Belas Artes [Imperial Academy of Fine Arts] (1826), which was questioned by the liberals from 1870 onwards and the adoption of a model that united creation and technique, according to the vision of the American Walter Smith. Ahead, during the country's re-democratization period in 1948, after the Estado Novo, we pointed out the emergence of a series of experimental school experiences, a practice that is interrupted during the Civil-Military Dictatorship (1964-1984), in which teachers and dismantled experimental schools. Finally, we point out important events and initiatives that contributed to the development of art education in Brazil in contrast to the government's actions, especially when the Triangular Approach was created and the first line of research in Art-Education was introduced in the graduate program in the 1980s, both of which were the protagonists of the author of this article.

Keywords: Teaching; Drawing; Art; Brazil; Triangular Approach.

1

O presente artigo é fruto de pesquisas anteriores. Alguns trechos se constituem de uma síntese de outros estudos já publicados.

2

Possui graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Interculturalidade, Pedagogia Visual, Estudos de Museus de Arte, Mediação Cultural e Estudos Visuais.



O início do ensino do desenho e da arte no Brasil está marcado pela dependência cultural. O primeiro produto cultural brasileiro de origem erudita foi o Barroco. Trazido de Portugal, recebeu através da criação popular características que podem ser consideradas de cunho nacional. Os artistas e artesãos brasileiros criaram um barroco com distinções formais em relação ao Barroco europeu. O ensino da arte barroca tinha lugar nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre. A atividade de Manoel Dias de Oliveira (1764-1837), como professor da aula régia de desenho e figura em 1800, já introduzindo ao código neoclássico aprendido por ele na Europa, não chegou a interferir, nem de longe a abalar a corrente barroco-rococó dominante nas oficinas da Bahia, de Minas Gerais e do Pernambuco.

Essas oficinas eram a única educação popular na época. A primeira institucionalização sistemática do ensino de arte foi a Missão Francesa e um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento de sua importação para o Brasil. Quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada.

Atualidade da Missão Francesa

Os integrantes da Missão Francesa que aqui chegaram em 1816 eram membros do Instituto de França que havia sido aberto em 1795 para substituir as velhas academias de arte suprimidas pela Revolução Francesa. Sob a supervisão e a influência de David (1748-1825), o mestre do Neoclássico, o Instituto de França logo alcançou reputação superior à *École des Beaux-Arts*. Influenciou as escolas de toda a Europa por ser metodologicamente a instituição mais moderna de seu tempo.

Por outro lado, o neoclássico, através do qual se expressavam os artistas da Missão Francesa quando para cá vieram organizar a nossa primeira escola de arte, era o estilo de vanguarda naquele tempo na Europa.

Todavia, os planos apresentados por Le Breton (1760-1819), chefe da Missão Francesa, para a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, criada por decreto de D. João VI em 1816, eram de cunho mais popular que a orientação seguida no Instituto de França, onde ele ensinava e apontavam para a formação em desenho industrial: a primeira designação do que



se transformou depois em ensino da arte e do design nas escolas, principalmente na Inglaterra.

O projeto repetia os mais atuais modelos de ensino de atividades artísticas ligadas a ofícios mecânicos empregados na França por Bachelier em sua *École Royale Gratuite de Dessin*, que existe até hoje com o nome de *École Nationale des Arts Décoratifs*.

Bachelier, que era mestre de decoração em porcelana da fábrica de Sèvres, conseguiu combinar e conciliar em sua escola (1767) métodos e objetivos de ensino de arte comuns às corporações e às academias. Ele contornou a tradicional luta entre artistas e artífices, conseguindo apoio das academias para o seu trabalho pedagógico, exigindo, por exemplo, que os mestres de desenho de sua escola tivessem obtido prêmios da academia.

A experiência de Bachelier, muito comentada e aplaudida na Europa, levou países como a Alemanha e a Áustria a introduzirem o desenho criativo no treinamento das escolas para trabalhadores manuais e as escolas de Belas Artes a considerarem importante o ensino da geometria.

Era esse casamento feliz entre as Belas Artes e as indústrias que Le Breton pretendia repetir no Brasil. Pelos planos de Le Breton, nossa escola de arte seria uma entidade que não perderia de vista o equilíbrio entre educação popular e educação da burguesia.

Entretanto, quando aquela escola começou a funcionar em 1826 sob o nome de Academia Imperial das Belas-Artes, não só o nome havia sido trocado, mas principalmente sua perspectiva de atuação educacional, tornando-se o lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística. A Academia Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística, incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica.

Em 1855, Araújo Porto Alegre (1806-79), baseado no ideário romântico, pretendeu revigorar a educação elitista que vinha tendo lugar na Academia Imperial das Belas-Artes através do contato com o povo. Pretendia sua reforma conjugar no mesmo estabelecimento escolar duas



classes de alunos, o artífice e o artista, frequentando juntos as mesmas disciplinas básicas. A formação do artista era alargada com outras disciplinas de caráter teórico, especializando-se o artífice nas aplicações do desenho e na prática mecânica.

A permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada fez com que a procura popular por esses cursos fosse quase nula, assim como foi quase nula também a matrícula nos cursos noturnos para a formação de artífices criados em 1860 na academia. Nestes últimos, a simplificação curricular era quase pejorativa. Em ambos os casos, a inclusão da formação do artífice naquela instituição era uma espécie de concessão da elite à classe obreira e por isso destinada ao fracasso.

Já o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1831-1928), criado em 1856 no Rio de Janeiro, mereceu de pronto um alto grau de confiança das classes menos favorecidas, como atestou o grande número de matrículas já no primeiro ano de funcionamento. Coube aos liceus de artes e ofícios, criados na maioria dos Estados, com pequenas variáveis do modelo do Liceu de Bethencourt da Silva, a tarefa de formar não só o artífice, mas os artistas que provinham das classes operárias.

Até 1870, pouco se contestou o modelo de ensino da arte da Academia Imperial de Belas-Artes, que foi em parte utilizado pela escola secundária. Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, santos e a cópia de estampas, em geral europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza europeia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante.

É interessante notar que no século XIX poucos países do Novo Mundo instituíram o ensino da arte para meninos nas escolas de elite. O mais comum é que a arte tivesse lugar apenas nas escolas de meninas de alta classe. No Brasil isto ocorreu porque no período colonial a elite brasileira esteve mais ligada aos modelos aristocráticos do que aos modelos burgueses como nos outros países americanos. Segundo o modelo aristocrático, arte era indispensável na formação dos príncipes. D. João VI deu o exemplo quando contratou Pallière (1823-87) para ensinar desenho aos príncipes.



Seguindo este padrão, a arte foi incluída em 1811 no currículo do colégio do padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, uma escola para rapazes no Rio de Janeiro que determinou o modelo de educação para meninos de alta classe na época. O conteúdo e a função da arte nestas escolas foram sugeridos por Raul Pompéia no seu livro *O Ateneu*.

A apresentação da exposição anual era o objetivo das aulas de arte e se constituía em uma espécie de símbolo de distinção para a escola. Raul Pompéia, que foi desenhista e romancista, nos comunica através de sua linguagem sensível o clima de uma exposição escolar no século XIX, numa escola de meninos de classe alta:

Para a exposição dos desenhos foram retiradas as carteiras da sala de estudo, forradas de metim escuro as paredes e os grandes armários. Sobre este fundo, alfinetaram-se as folhas de Carson, manchadas a lápis pelo sombreado das figuras, das paisagens, pregaram-se nas molduras de friso de ouro, os trabalhos reputados dignos desta nobilitação.

Eu fizera o meu sucessinho no desenho, e a garatuja evoluíra no meu traço, de modo a merecer econômicos. A princípio, o bosquejo simples, linear experiência da mão; depois, os esbatimentos de tons que consegui logo com um matiz de nuvem; depois, as vistas de campo, folhagem rendilhada em bicos, pardieiros em demolição pitoresca da escola francesa, como ruínas de pau pobre, armadas para os artistas. Depois de muito moinho velho, muita vivenda de palha, muito casarão deslombado, mostrando misérias como um mendigo, muita pirâmide de torre aldeã esboçada nos últimos planos, muita figurinha vaga de camponesa, lenço em triângulo pelas costas, rotundas ancas, saias grossas em pregas, sapatões em curva, passei ao desenho das grandes cópias, pedaços de rosto humano, cabeças completas, cabeças de corcel; cheguei a ousadia de copiar com toda a magnificência das sedas, toda a graça forte do movimento, uma cabra de Tibete!

Depois da distinção do curso primário, foi esta cabra o meu maior orgulho. Retocada pelo professor, que tinha o



bom gosto de fazer no desenho tudo quanto não faziam os discípulos, a cabra tibetana, meio metro de altura, era aproximadamente obra-prima. Ufanava-me do trabalho. Não quis a sorte que me alegrasse por muito. Negaram-me a bela cabra a moldura dos bons trabalhos; ainda em cima – considerem o desespero! Exatamente no dia da exposição, de manhã, fui encontrá-la borrada por uma cruz de tinta, larga, de alto a baixo, que a mão benigna de um desconhecido traçara. Sem pensar mais nada, arranquei à parede o desgraçado papel e desfiz em pedaços o esforço de tantos dias de perseverança e carinho.

Quando os visitantes invadiram a sala, notaram na linha dos trabalhos suspensas duas enigmáticas pontas de papel rasgado. Estranhavam, ignorando que ali estava, interessante, em último capítulo, a história de uma cabra, de uma obra-prima que fora.

As exposições artísticas eram de dois em dois anos, alternadamente com as festas dos prêmios. Conseguia-se assim uma quantidade fabulosa de papel riscado para maior riqueza das galerias. Cobria-se de metim desde o soalho até o teto. Havia de tudo, não só desenhos. Alguns quadros a óleo, do Altino, risonhas aquarelas acidentando a monotonia cinzenta do Faber, do Conte, do *fusain*. Os futuros engenheiros aplicavam-se à aguadas de arquitetura, aos desenhos coloridos de máquinas.

Entre as cabeças a crayon retinto, crinas de ginete, felpas de onagro lanzudo, inclinando o funil das orelhas, cerdas frontes hirsutas de javali, que arreganhavam presas, perfis de audácia em colarinhos de renda, abas atrevidas de feltro, plumas revoltadas, fisionomias de marujo, selvagens, arrepiadas, num sopro de borrasca, barbas incultas, carapuça esmurrada sobre a testa, cachimbo aos dentes; entre todas estas caras, avultava uma coleção notável de retratos do diretor.

O melindroso assunto fora inventado pela gentileza de um antigo mestre. Preparou-se modelo; um aluno copiou com êxito; e depois, não houve mais desenhista amável

que não entendesse dever ensaiar-se na respeitável verônica. Santo Deus! que ventas arranjavam ao pobre Aristarco! Era até um esforço! Que olhos de blefarite! que bocas de beiços pretos! que calúnia de bigodes! que invenção de expressões aparvalhadas para o digno rosto do nobre educador!

Não obstante, Aristarco sentia-se lisonjeado pela invenção. Parecia-lhe ter na face a cocegzinha sutil do crayon passando, brincando na ruga mole da pálpebra, dos pés-de-galinha, contornando a concha da orelha, calcando a comissura dos lápis, entrevista na franja dos fios brancos, definindo a severa mandíbula barbeada, subindo pelas dobras oblíquas da pele ao nariz, varejando a pituitária, extorquindo um espirro agradável e desopilante.

Por isso eram acatados os desenhistas da verônica.

Os retratos todos, bons ou maus, eram alojados indistintamente nas molduras de recomendação. Passada a festa, Aristarco tomava ao quadro o desenho e levava para casa. Tinha-os já às resmas. Às vezes, em momentos de *spleen*, profundo *spleen* de grandes homens, desarrumava a pilha; forrava de retratos, mesas, cadeiras, pavimento. E vinha-lhe um êxtase de vaidade. Quantas gerações de discípulos lhe havia passado pela cara! Quantos afagos de bajulação a efígie de um homem eminente! Cada papel daqueles era um pedaço de ovação, um naco de apoteose.

E todas aquelas coisas feitas animavam-se e olhavam brilhantemente. “Vê, Aristarco, diziam em coro, vê, nós aqui somos tu, e nós te aplaudimos!” E Aristarco, como ninguém na terra, gozava a delícia inaudita, ele incomparável, único capaz de bem se compreender e de bem se admirar – de ver-se aplaudido em chusma por alter-egos, glorificado por uma multidão de si-mesmos. *Primus inter pares*.

Todos, ele próprio, todos aclamando-o. (POMPÉIA, s.d, p.135-138)

Contrários ao uso do desenho como adorno cultural na escola, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a ideia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal



objetivo do desenho na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário.

Entretanto, propunha-se dar um conhecimento técnico de desenho a todos os indivíduos de maneira que, libertados da ignorância, fossem capazes de produzir suas invenções. Educar o 'instituto da execução' para evitar que ele se tornasse um impedimento à objetivação da invenção era o princípio básico, isto é, primeiro aprender como trabalhar, depois aplicar as habilidades técnicas, solucionando os problemas e dando forma concreta às criações individuais.

Os liberais e o ensino antielitista do desenho

Em torno de 1870, um surto de desenvolvimento econômico propiciou alguma abertura na organização social e expansão de algumas ideias contestadoras. A criação do partido republicano naquele ano abriu uma fase de severas e sistemáticas críticas contra muitos aspectos da organização do império, incluindo a situação educacional.

Ao mesmo tempo, eram frequentes os discursos feitos pelos abolicionistas acerca da necessidade de se estabelecer uma educação para o povo e para os escravos, demonstrando a preocupação com os seus futuros depois de libertos.

Os principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho. A necessidade de um ensino de desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial.

Na busca de um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica, isto é, entre arte e sua aplicação à indústria, os intelectuais e políticos (especialmente os liberais) brasileiros comprometeram-se profundamente com os modelos da Walter Smith para o ensino da arte nos Estados Unidos que passaram a divulgar no Brasil.

Os principais divulgadores de Walter Smith no Brasil foram o jornal *O Novo Mundo*; Rui Barbosa, nos seus *Pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário*, e Abílio César Pereira Borges através de seu livro *Geometria popular*.



A popularização do ensino do desenho com aplicação à indústria era o objetivo da orientação que o inglês Walter Smith imprimia aos seus escritos e suas atividades como organizador do ensino da arte em Massachusetts (EUA). Influenciado pelas ideias de Redgrave e Dyce, de quem foi aluno na *South Kensington School of Industrial Drawing and Crafts* em Londres, da qual só resta hoje o *Victoria and Albert Museum*, Smith chegou a se demitir do cargo de professor da *Leeds School of Art* (1868) quando a instituição começou a subverter os objetivos para os quais havia sido criada, ou seja, vincular a arte à educação popular, para enveredar pelo caminho do ensino da arte como verniz cultural obedecendo aos caprichosos desejos da classe média.

O Novo Mundo destacou em várias notícias e artigos o aspecto de democratização da arte que caracteriza a ação de Walter Smith em Massachusetts, para onde ele era contratado com carta branca para organizar o ensino das artes industriais. Tinha *O Novo Mundo* grande importância cultural no Brasil daquela época. Trata-se de um jornal publicado por José Carlos Rodrigues, em Nova York (1872-1889), e escrito em Português. Muitos dos mais importantes escritores brasileiros trabalharam neste periódico, como Machado de Assis e Sousândrade, que era também secretário do jornal. O principal objetivo do jornal era vender produtos americanos e o *american way of life* no Brasil, apresentando as instituições sociais americanas como modelos para a sociedade brasileira.

A mais elogiada instituição americana era a educação. No campo da educação, foi dado especial relevo à divulgação da educação feminina e do desenho aplicado à indústria. Impregnado da moral protestante, apresentava a arte e o trabalho como veículo de educação e valorizava a educação para as artes industriais ao extremo.

André Rebouças escreveu para *O Novo Mundo* longos artigos defendendo a necessidade de se tornar compulsório, como Smith havia conseguido em Massachusetts, o ensino do desenho geométrico com aplicações à indústria.

Um número especial de *O Novo Mundo* foi publicado acerca da *Centennial Exhibition* de 1876 em Filadélfia, onde se destacavam os trabalhos apresentados pela Escola Normal de Artes, criada e dirigida por



Smith, assim como os trabalhos de 24 cidades de Massachusetts, todas elas orientadas em seu ensino de arte por Smith.

O *Novo Mundo* em geral destacava a importância dada por Smith aos exercícios geométricos progressivos no ensino do desenho, sua ideia de que todo mundo tinha capacidade para desenhar e sua crença no ensino do desenho como veículo de popularização da arte através da adaptação a fins industriais, colaborando para a qualidade e prosperidade da produção industrial.

Rui Barbosa subscreveu as ideias de Smith nos "Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária". Chegou mesmo a traduzir um longo texto do seu livro "*Art education: scholastic and industrial*" que incluiu nos "Pareceres" como justificativa teórica para a supremacia que confere ao desenho em relação às outras disciplinas do currículo. Foi ainda em Walter Smith que se baseou para traçar as recomendações metodológicas para o ensino do desenho.

Inspirado nas ideias defendidas por Rui Barbosa, o educador Abílio César Pereira Borges publicou uma "Geometria popular" que é uma espécie de sumário do *Teacher's manual for free hand drawing* de Walter Smith. O estudo propunha que o desenho começasse por linhas verticais, horizontais, oblíquas, paralelas, enfim, pelo que Smith, citado por Borges, chamava de alfabeto do desenho. Seguiu-se o estudo dos ângulos, triângulos, retângulos, numa gradação idêntica à proposta por Smith, acompanhando o traçado com definições geométricas como o próprio Smith recomendava. Seguiam-se ditados e exercícios de memória idênticos aos do livro de Smith.

Depois de estudar quadrados e polígonos, ele introduzia ornamentos e análises de folhas em superfície plana. Os exemplos botânicos eram organizados em forma de diagramas exatamente como o livro de Smith. Ele ainda propunha o traçado de gregas, rosáceas, repetições verticais, repetições horizontais, formas entrelaçadas, seguindo mais uma vez Smith. Alguns objetos simples (vasos de água, bacias etc.) tendo formas geométricas como Walter prescrevia, eram propostos para desenhar.

Finalmente, eram apresentados ornamentos e elementos arquitetônicos em diagrama (portais, arcos, colunas) de diferentes períodos, principalmente barrocos e neoclássicos. Os ornamentos como motivos para o trabalho em ferro eram também usados por Smith. Os elementos



arquitetônicos não eram apresentados no seu manual, mas foram recomendados por ele no livro "*Art education: scholastic and industrial*".

O livro de Abílio César Pereira Borges teve, no mínimo, 41 edições e foi usado em escolas pelo menos até 1959. O objetivo do livro, explicitado por ele próprio, era propagar o ensino do desenho geométrico e educar a nação para o trabalho industrial.

Já os positivistas, atrelados ao evolucionismo, defendiam a ideia de que a capacidade imaginativa deveria ser desenvolvida na escola através do estudo e da cópia dos ornatos, pois estes representavam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas.

No ensino do desenho, portanto, dominava o traçado de observação de modelos de ornatos em gesso. Recomendavam que se devia começar pelos baixos-relevos compostos por linhas retas, porque esta composição de ornatos era a mais sumária e correspondia à expressão ornamental dos povos primitivos da Oceania e da África, para depois passar para os modelos em curvas e linhas caprichosas encontráveis na decoração de povos mais evoluídos, como os índios peruanos e mexicanos, e só então introduzir o alto-relevo representando figuras da fauna e da flora, expressão mais complexa, característica dos gregos no início de sua história.

Como os liberais haviam vencido a corrente positivista durante as lutas pela Reforma Republicana na Escola Nacional de Belas-Artes (1890), também eles conseguiram impor sua diretriz ao ensino de desenho na escola secundária através da reforma educacional de 1901, consubstanciada no Código Eptácio Pessoa. Esta lei transcreve sucintamente as propostas de Rui Barbosa para o ensino do desenho, usando muitas vezes as mesmas palavras dos "Pareceres".

É, portanto, o modelo de Walter Smith, cujos conteúdos já haviam entrado no circuito da educação brasileira através de Abílio César Pereira Borges, que a partir de então dominariam o currículo nos ginásios brasileiros.

São conteúdos que permaneceram quase imutáveis até 1958, atravessando várias reformas educacionais e ainda havia resquícios nas de educação artística, designação que substituiu a disciplina de desenho nas escolas de primeiro e segundo grau. Em quase todos os livros didáticos de educação artística para o 1º grau, editados nas décadas de 70 e 80,



encontramos exercícios de gregas, rosáceas, frisas decorativas, ampliação de figuras, letras góticas, etc., remanescentes das propostas de Walter Smith, consagradas pelo Código Eptácio Pessoa e criados para preparar trabalhadores da indústria da construção civil. Podemos considerar essa espécie de ensino como a semente de uma educação para o design que não vingou, não se desenvolveu no mesmo compasso do desenvolvimento industrial do país, apenas sobreviveu. Uma ditadura, o Estado Novo, atrapalhou o progresso do Ensino do Desenho e da Arte nas Escolas (1937 a 1945).

É curioso que a aprendizagem desses elementos decorativos tinha sentido no início do século, já que se pretendia através do desenho preparar para o trabalho. A arquitetura era generosa na utilização de ornatos sobrepostos para cuja criação e execução as rosáceas seriam exercício preparatório. Por outro lado, as paredes internas das casas ostentavam complicadas faixas decorativas em suas pinturas. Ainda mais, esses motivos eram também fartamente usados nas artes gráficas. Nos anos 70 e 80 não se justificava sua permanência como exercício escolar. O ensino do desenho ficou aderente ao primeiro surto industrial e só foi suplantado pela livre expressão modernista.

Arte para a liberação emocional - 1948

O argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional permeou o movimento de valorização da arte da criança e dos adolescentes no período de redemocratização que se seguiu ao Estado Novo que, não por coincidência, terminou junto com a Segunda Guerra Mundial, em 1945. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliers para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. Trata-se de uma espécie de neoexpressionismo 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.

Desses ateliers, os dirigidos por Guido Viaro (Curitiba) e por Lula Cardoso Aires (Recife) são exemplos significativos. O primeiro ainda existe



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

A iniciativa de Augusto Rodrigues a qual estiveram ligados Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira que retornara da Amazônia onde se refugiara na época do Estado Novo e chegara a conseguir ser um próspero empresário.

Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver 144 Escolinhas no país, uma no Paraguai, duas na Argentina e uma em Portugal.

Usando principalmente argumentos psicológicos, as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila, etc. Iniciava-se o período de valorização da criatividade como originalidade e fluência, valores desenvolvidos pelo Modernismo em direção às vanguardas.

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

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



desarticular a identificação de arte e da natureza, direcionando a experiência para o artefato. Esse programa nunca foi oficializado pelo Ministério de Educação e só começou a influenciar o ensino da arte a partir de 1958. Naquele ano, uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais.

As experiências escolares surgidas na época visavam sobretudo investigar alternativas, experimentando variáveis para os currículos e os programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral.

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

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

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

Para determinar esta sequência, os professores se referiam à necessidade de se respeitar as etapas de evolução gráfica das crianças.



O livro de Victor Lowenfeld, traduzido em espanhol, "*Desarrollo de la capacidad creadora*", que estabelece estas etapas, tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte-educadores de vanguarda. Herbert Read era também frequentemente citado, mas, pela análise dos programas, vemos que foi raramente utilizado como embasamento teórico.

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

A visibilidade de Augusto Rodrigues foi muito maior que a destas três mulheres. Aliás, de Margaret Spencer nada mais se soube, ela foi apagada da história da arte-educação no Brasil. Augusto foi um excelente relações públicas de sua Escolinha, comandada na prática e orientada teoricamente por essas três mulheres, das quais Noêmia Varela foi a que mais tempo permaneceu, administrando teoria e prática na Escolinha de Arte do Brasil por mais de vinte anos. Hoje, graças às reconsiderações feministas, ela tem seu merecido lugar na História do Ensino da Arte. Uma leitura frequente nos



cursos intensivos da Escolinha era um texto escrito sobre a inglesa Marian Richardson, cujo ideário influenciou nosso modernismo no ensino da Arte.

Augusto Rodrigues era uma personalidade carismática, seduzindo pela eloquência e pela iconoclastia. Frequentemente usava sua expulsão da Escola como exemplo da ineficácia do sistema escolar, pois fora bem-sucedido na sociedade apesar da Escola, fazendo as jovens professoras desiludidas do sistema delirarem. Por outro lado, suas boas relações com a burguesia ou com a classe alta protegeu a Escolinha de suspeitas durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1983).

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

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

A Ditadura Civil-Militar de 1964 a 1984

A partir de 1964 uma Ditadura Civil-Militar perseguiu professores e Escolas Experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos. Até escolas de Educação Infantil foram fechadas. A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.

Entretanto por volta de 1969 a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, entretanto, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte.



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

O contextualismo social começou a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire. A Escola de Arte Brasil (São Paulo), a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), a Escolinha de Arte de São Paulo, o Centro Educação e Arte (São Paulo) e o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro) – foram algumas escolas especializadas que tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas a partir de 1971, quando a educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus. A Reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência.

Segundo essa 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 série do 1º grau. Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar professores polivalente. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. As secretarias de Estado (educação e/ou cultura) que desenvolveram um trabalho mais efetivo de atualização e atendimento de professores de educação artística, foram as do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Não é, portanto, por acaso que tenham sido possíveis, na década de 1970, experiências como a da Escola de Artes Visuais e do Centro Educacional de Niterói, no Rio de Janeiro, e em Minas Gerais a do CEAT (Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) e das Escolinhas de Arte em Porto Alegre.

Um exemplo de sucesso quantitativo, em que se estendeu a um maior número de professores/as perplexidades antes discutidas por um



pequeno grupo, foi o 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação que reuniu cerca de 4 mil professores no Rio de Janeiro (1977). Nesse encontro, ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte. As poucas pesquisas existentes eram de caráter histórico financiadas pela Fundação Ford e pela FAPESP ou se resumiam a mero recolhimento de depoimentos (IDART – São Paulo). A FUNARTE e o INEP chegaram a colaborar com uma percentagem pequena de verba para registro, documentação ou descrição sistematizada de algumas experiências intuitivas em arte-educação.

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

Só em 1980 um outro Encontro enfrentaria as questões políticas da Arte/Educação. Trata-se da Semana de Arte e Ensino que reuniu no campus da Universidade de São Paulo mais de 3 mil professores e resultou na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo.

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

Os arte/educadores revoltaram-se, mas a única associação de classe existente na época era a Sobrearte (1970) considerada filial da *International Society of Education through Art* (1953). A associação não ajudou os professores paulistas pois além de circunscrever sua ação principalmente ao Rio de Janeiro era manipulada pela mulher de político da ditadura a qual já me referi.

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



Pós-Modernismo: Abordagem Triangular; Interculturalismo 1980

Este Congresso fortificou politicamente os Arte/Educadores e já em 82 foi criada na Pós-Graduação em Artes a linha de pesquisa em Arte-Educação na Universidade de São Paulo (USP) constando de Doutorado, Mestrado e Especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Em breve duas brilhantes ex-alunas, Maria Heloisa Toledo Ferraz e Regina Machado integraram a equipe, tendo a última assumido também o Curso de Especialização. Contudo, por 15 anos, a Pós-Graduação da USP foi a única do Brasil a formar mestres e doutores em Arte/Educação. Hoje temos 18 pós-graduações com linhas de pesquisa em Arte/Educação. Para atender aos egressos das licenciaturas em Artes Plásticas, o número de vagas nas pós-graduações ainda é insuficiente, criando-se um funil na formação dos arte/educadores.

É importante notar que não há nenhum Mestrado ou Doutorado autônomo em Arte-Educação. Todos os Mestrados e Doutorados são linhas de Pesquisa em Programas mais gerais em Artes Visuais e um deles em Educação. Isto não parece um empecilho à consolidação teórica da área.

O desenvolvimento do Ensino da Arte no Brasil muito deve à pesquisa gerada nas pós-graduações. Outros fatores que influem positivamente na qualidade são a ação política desencadeada por vários congressos e festivais, dentre eles a Semana de Arte e Ensino da ECA/USP já mencionada e o Primeiro FLAAC, organizado por Laís Aderne, assim como a atuação de Associações Regionais e Estaduais reunidas na Federação de Arte-Educadores do Brasil. Para dar um exemplo, direi que 80 pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados no Brasil entre 1981 e 1993. Muitas destas pesquisas analisam problemas inter-relacionados com a Abordagem Triangular. A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. No Brasil, 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 o popular, a arte local e a arte internacional e pela atenção ao contexto por mais marginal que ele fosse.



Ensino do desenho e da arte no Brasil
Ana Mae Barbosa

No Brasil, a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e resistemizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar e tomou o nome de Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular também chamada de Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, São Paulo e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo, quando Paulo Freire foi secretário de Educação.

A Abordagem Triangular é uma abordagem *em processo*, portanto, em contínua mudança, por ser uma perspectiva cuja gênese epistemológica se alicerça em seu caráter essencialmente contextual, para o desenvolvimento da identidade cultural e da cognição/percepção. Dada a sua gênese contextual, a Abordagem Triangular perfaz uma rede sistêmica, flexível e mutante por isto, viva, orgânica e, portanto, pulsante. Depois de ser adotada por 20 anos por muitos professores por decisão própria e não por imposição governamental foi publicada uma pesquisa intitulada Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais (BARBOSA; CUNHA, 2010) que investigou seu uso da Educação Infantil à Universidade, incluindo várias dissertações a respeito.

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros estabelecidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª a 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª séries).

Infelizmente os PCNs não surtiram efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação



que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. Em 2015, os Parâmetros Curriculares foram retirados do site do Ministério da Educação. Não houve pesquisas que comprovassem sua eficácia e já foram descartados. A Arte continua a ser obrigatória na Escola Fundamental, mas uma nova base curricular foi aprovada em 2017/8 que retirou o status de disciplina das Artes, considerou Artes Visuais, Teatro, Dança e Música como subcomponentes curriculares e também retirou a obrigatoriedade do ensino das Artes no Ensino Médio.

Apesar da equivocada política educacional do governo que opta sempre em mimetizar os sistemas educacionais da Europa e Estados Unidos, reduzindo-os, temos experiências de alta qualidade tanto na Escola Pública como na Escola Privada e principalmente nas organizações não-governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de diretores, de professores e mesmo de artistas.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Rui Barbosa. *Reforma do ensino secundário e superior*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1941.

_____. *Reforma do ensino primário*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1947.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

BORGES, Abilio Cesar Pereira. *Geometria popular*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.

_____. *Teachers’s manual of freehand drawing*. Boston: Prang, 1874.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Melhoramentos, s.d. pp.135-38.

SMITH, Walter. *Art, education: scholastic and industrial*. Boston: Osgood & Co., 1872.



Bibliografia Geral

ALONSO, Antonio. *O impulso criador das crianças*. Washington, D.C.: União Panamericana, s.d.

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

BARBOSA, Ana Mae *Arte educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido (Orgs.). *O Ensino da Arte e sua História*. São Paulo: MAC-USP, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. *O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrécia D'Alessio; VERNASCHI, Elvira (Orgs.). *O Ensino das Artes nas Universidades*. São Paulo: EDUSP, 1993.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *De Olho no MAC*. São Paulo: MAC-USP, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *A compreensão e o prazer da Arte*. São Paulo: SESC-Vila Mariana, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *A compreensão e o prazer da Arte: além da tecnologia*. São Paulo: SESC-Vila Mariana, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da Arte*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior (1882)*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941.

_____. *Reforma do ensino primário (1883)*. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BORGES, Abílio Cesar Pereira. *Geometria popular*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.

CARVALHO, Benjamim Araújo. *Didática especial de desenho*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1958.

ESPINHEIRA, Ariosto. *Arte Popular e educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1938.

GALVÃO, Alfredo. *Subsídios para a história da Academia Imperial e da Escola Nacional de Belas Artes*. Rio de Janeiro: Gráfica da Universidade do Brasil, 1954.

KUYUMJIAN, Dinorath Valle. *Arte infantil na escola primária*. São Paulo: Ed. Clássico Científica, 1965.

MARIA, Alda Junqueira. *Educação, arte e criatividade*. São Paulo: Pioneira, 1976.

MORALES DE LOS RIOS FILHO, Alfredo. *O ensino artístico no Brasil no século XIX*. s.n.t.

PERRELET, Louise Artus. *O desenho a serviço da educação*. Rio de Janeiro: Ed. Villas-Boas, 1930.

RABELO, Silvio. *Psicologia do desenho infantil*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1935.

SILVA, Enrico. *O desenho*. Uberlândia: s.ed., 1958.

SOUZA, Alcídio Mafra de. *Artes plásticas na escola*. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.



BIANCHO, Antonio. *Geometria (e Arte)*. (CD-ROM). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Imagem, IdA, Universidade de Brasília. 1996.

FERRAZ, M. Heloisa; FUSARI, M. Felismina. *A Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTEL, Lucia G. (Org.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.

PIMENTEL, Lucia G. *Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.