

## AUGUSTO RODRIGUES E AS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: ENTRE O ENSINO MODERNO, PÓS-MODERNO E HODIERNO DA ARTE

*Augusto Rodrigues and the Escolinhas de arte do Brasil: between modern, postmodern and current art education*

Ana Kalassa El Banat <sup>1</sup>

Misturei  
e por que não?  
folhas de grandes árvores  
com raminhos de agrião  
o terno sentimento  
e o fogo da paixão  
a música do céu descida  
e o mais puro canto chão  
Augusto Rodrigues

O homem é a imagem de seu mundo.  
Klintonitz sobre A. R.

### Resumo

Esse artigo explora o legado das Escolinhas de Arte do Brasil e sua relação com o ensino atual. Propõe como objetivos a (re)valorizar o legado de Augusto Rodrigues, compreender mudanças nas estratégias de ensino/aprendizagem das escolinhas, analisar transformações para a educação moderna e iluminar rupturas e aspectos que permanecem no que chamamos de ensino pós-moderno da arte. Questiona se haveria na experiência das Escolinhas sementes para abrir caminho para o ensino de arte que almejamos. Inicia pela apresentação de aspectos biográficos de Augusto Rodrigues e históricos do artista/educador e das Escolinhas de Arte do Brasil. Enfatiza as transformações que implantadas nas relações de ensino/aprendizagem e busca iluminar as contribuições das Escolinhas para a organização formal do ensino da área, especialmente focado nas artes visuais. Finaliza com a proposição de leitura crítica e histórica da BNCC em diálogo com o legado das escolinhas, numa proposição para abrir outros diálogos.

**Palavras-chave:** Augusto Rodrigues; Ensino de Arte; Escolinhas de Arte do Brasil

### Abstract

*This article explores the legacy of the Escolinhas de Arte do Brasil and its relationship with current education. It proposes as objectives to (re)value the legacy of Augusto Rodrigues, to understand changes in the teaching/learning strategies of the schools, to analyze transformations for modern education and to illuminate ruptures and aspects that remain in what we call postmodern art teaching. He questions whether there were seeds in the Escolinhas experience to pave the way for the art education we aspire to. It begins with the presentation of biographical aspects of Augusto Rodrigues and historical aspects of the artist/educator and the Escolinhas de Arte do Brasil. It emphasizes the transformations that have been implanted in the teaching/learning relationships and seeks to illuminate the contributions of the Schools to the formal organization of teaching in the area, especially focused on the visual arts. It ends with the proposition of critical and historical reading by BNCC in dialogue with the legacy of the schools, in a proposition to open other dialogues.*

**Key-words:** Augusto Rodrigues; Art teaching; Escolinhas de Arte do Brasil



Jornal Arte&Educação  
Dossiê - 50 anos

**<sup>1</sup> Ana Kalassa El Banat** Artista e arte educadora. Doutora em História pela PUCSP. Mestre em Artes pela UNICAMP. Professora de Estética e História da Arte e da Arquitetura para a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e nas Licenciaturas EAD da Universidade Santa Cecília. Professora de Arte na Educação e Metodologia e Prática do Ensino da Arte nas Licenciaturas EAD da Universidade Metropolitana de Santos.

### E-mail:

akalassa@unisanta.br  
ana.banat@unimes.br

### Referência:

BANAT, Ana Kalassa El. Augusto Rodrigues e as Escolinhas de Arte do Brasil:: entre o moderno, pós-moderno e hodierno da. **Revista VIS**, Brasília, v. 1, n. 20, p. 62-75, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>. Acesso em: 30 jun. 2021.

## Introdução

Muitos são os caminhos que levam a Augusto Rodrigues, urdindo uma teia de relações entre o ensino que praticamos e aquele que desejamos. O momento atual acelerou as transformações para a área de ensino pela introdução de novos conteúdos pela legislação, visando diminuir espaços históricos de desigualdade, e pela homologação da BNCC - Base Comum Curricular. Essa confluência de ações cria uma oportunidade para repensar a educação que temos e entender essa educação do hoje em seu contexto histórico.

Para tanto é necessário saber do passado dessa educação, relacionando ainda a um pensar da educação que se quer para o futuro, as influências e os educadores que caminharam por esse campo de forças, que é a educação, são nossos guias. Dentre as importantes contribuições para a implantação do ensino de arte na educação brasileira um nome que fica muitas vezes, injustamente, no passado é o de Augusto Rodrigues.

Suas ações como educador se desdobraram por meio da criação das Escolinhas de Arte do Brasil, cuja primeira, no Rio de Janeiro, completou 70 anos em 2018. As escolinhas foram fundamentais para grandes mudanças vivenciadas no ensino da arte no Brasil, confrontando métodos, conceitos e fundamentos do ensino tradicional da área, abrindo espaço para a valorização da produção infantil que ecoam ainda hoje.

Partimos do princípio de que toda criança tem necessidade de se expressar livremente. Fazê-la participar da alegria criadora, através de um clima de compreensão e confiança é a melhor recompensa que lhe pode dar o educador (RODRIGUES apud KLINTOWITZ, 1980, p. 24).

Mas, a área da educação nunca fica estagnada, em arte menos ainda, pois sempre estão em ação muitas variáveis, colocadas à mesa por educadores inquietos e inconformados com a mesmice. A sala de aula não pode ser o lugar do desencanto, pelo contrário, sala de aula é lugar para se fomentar a descoberta, como enfatiza o educador Duarte Jr. “um sentimento de espanto, de maravilhamento (vale dizer, de beleza) [que] nos sobrevém” (2012, p. 363), ideia que urde mais um fio que nos leva ao tema desse artigo: Augusto Rodrigues e as Escolinhas de Arte do Brasil, frutos diretos dessa busca por espaços de liberdade de criação, territorialidades subjetivas em meio ao território legitimado e formalizado da educação.

Espaços de liberdade onde cada sujeito encontra estímulos que agem sobre a percepção e expressão de si e do mundo, pois, “para se pensar sobre a vida e o mundo é fundamental que se os sintam e que nos maravilhemos com eles” (DUARTE Jr., 2012, p. 364). Nas palavras de Augusto Rodrigues: “A inter-relação entre o professor e o aluno implica em que ambos estejam perplexos, envolvidos no mesmo processo de aprendizagem – aprendizagem marcada pelo devaneio poético...” (apud KLINTOWITZ, 1980: 25). A trajetória de Rodrigues e das Escolinhas é marcada por essa busca.

O fio condutor de Augusto Rodrigues é o seu amor à liberdade. O que pode ser expresso na sua aceitação da vida, nas suas amizades, na sua arte, no estímulo e reconhecimento da arte popular, na utilização de formas populares no seu trabalho, no ensino e na luta pela da criatividade e na transmissão da auto-confiança [sic]. (KLINTOWITZ, 1980, p. 32)

Entretanto, a valorização de sua contribuição e da herança das escolinhas de arte passou por sucessivas revisões. Foi admirado por Anísio Teixeira, que escreveu em 1970:

Dia virá, em que a alta e grande experiência das “escolinhas de arte”, aparentemente modesta “acidental”, será a maciça e universal experiência de nossas escolas. Augusto Rodrigues é quem está no “presente”. Mas nossa existência comum está hipnotizada pelo passado, que continua onipresente em nosso inconsciente. (KLINTOWITZ, 1980, p. 23)

Mas passou a receber inúmeras críticas a partir dos anos 1980 quando os ideais da escolinha, migrados para as escolas formais, não repetiram o sucesso de estímulo ao processo de criação. Pelo contrário, o fundamento de espontaneísmo e a ideia de não intervenção no processo de criação da criança, dentro da escola formal, transformaram-se em sinônimo de um “vale tudo” que desembocou numa repetição de estereótipos, uma espécie de beco sem saída para o ensino de arte.

Revisitar o legado de Augusto Rodrigues dentro desse contexto, em que muitos campos de força se contorcem entre territorialidades, que se materializam e se desfazem, possibilita (re)valorizar a experiência nacional em relação a construção de um ensino de arte próprio às culturas e experiências brasileiras, na contra mão do que já denunciou Ana Mae Barbosa: uma tendência, nos documentos oficiais, de des-historização das práticas brasileiras (BARBOSA, 2003, p. 10), ação que se repetiu e, mais que isso, está sendo reforçada, na BNCC, na medida em que esta pouco ou nada contextualizada das posturas, fundamentos e ações indicadas como direitos de aprendizagem para a área de artes.

Esse artigo busca explorar em grande angular o ensino/aprendizagem da arte, relacionando a história das escolinhas com aspectos fundamentais do ensino de arte na educação formal, a contribuição legada e que ainda repercute no ensino que temos hoje e, questiona se haveria na experiência da escolinha algo que possa abrir caminho para o ensino que desejamos no futuro. Com isso propõe como objetivo geral a (re)valorização do legado de Augusto Rodrigues para a educação do hoje e para a educação que se deseja para o ensino de arte no Brasil. Tem como objetivos específicos compreender algumas das principais mudanças nas estratégias de ensino/aprendizagem fomentadas dentro das escolinhas, analisar transformações para a educação moderna da arte e iluminar rupturas e aspectos dessas relações que permanecem no que chamamos de ensino pós-moderno da arte.

Seguir os rastros dos fundamentos da escolinha num panorama tão amplo pode ser e, por certo será, um caminho com muitas falhas, com muitas ausências, mas esse é um risco que se acredita ser necessário correr para que, algumas pistas e rotas sejam encontradas e que a partir delas outras análises se desdobrem, nesse caleidoscópio das relações do sensível e do cognoscível dentro da educação.

Na primeira parte do artigo apresentam-se aspectos biográficos e históricos de Augusto Rodrigues, artista/educador, e das Escolinhas de Arte do Brasil, enfatizando as transformações que implantaram nas relações de ensino/aprendizagem, na segunda parte busca-se iluminar as contribuições das Escolinhas de Arte do Brasil para a organização do ensino da área, analisando continuidades e rupturas nas concepções de arte e de educação para o ensino moderno e o pós-moderno da arte, especialmente focado nas artes visuais. O artigo finaliza com uma discussão sobre a necessidade de reposicionamento dos educadores diante da BNCC, apontando a necessidade de leitura crítica e histórica de suas proposições e confrontando esse processo ao legado das escolinhas, numa tentativa de abrir outros diálogos que ajudem a romper com algumas das amarras que estão sendo urdidas para a arte dentro da educação brasileira.

### **Uma escola tecida pelo amor à liberdade**

Augusto Rodrigues nasceu no Recife em 1913. É um artista com uma produção sensível aos temas cotidianos e que foi descrita por Jacob Klintowits como:

[...] voltada para o mais humilde, para a cena sem grandiloquência, sem pretensões e voz empostada. É no acontecimento caseiro, no de todo o dia, que Augusto Rodrigues procura os signos que transformará em símbolos da existência humana (1980, p. 18).

Em 1935 transfere-se para o Rio de Janeiro e tem oportunidade de maior contato com outros profissionais da área de arte e de outros campos do conhecimento que aguçaram ainda mais sua curiosidade. Atua como ilustrador em jornais e revistas, integra diversas exposições, incluindo uma participação, em 1953, na 2ª. Bienal Internacional de São Paulo. Foi um artista atuante, “um ativador da cultura brasileira, pedagogo, poeta, chargista, caricaturista, colecionador.” (KLINTOWITZ, 1980, p. 11)

Entre os profissionais com os quais criou laços, que fundamentaram suas ações, especialmente como educador, estão: Lucia Alencastro que é uma importante criadora e colaboradora na escolinha, Margaret Spencer, americana que traz uma efervescente experiência de arte voltada para a liberação do processo de criação, que também participa da escolinha, e Noemia Varela que foi parceira de Paulo Freire e que, quando está no Rio de Janeiro, é chamada a dar uma contribuição na Escolinha de Arte. Cada uma dessas educadoras foi fundamental para que a escolinha desenvolvesse os processos de incentivo e valorização a produção infantil que caracterizam as escolinhas e constituem sua identidade.

Além delas, Nise da Silveira foi outra colaboradora importante para a valorização da arte de pessoas que vivem processos psicológicos complexos ou de intervenção, confinadas aos manicômios. Ao lado de Nise ele percebe que há outras formas de arte que precisavam ser valorizadas como manifestação de criatividade pulsante. “O amor pela criatividade. Na criança, na vida, na expressão popular. Augusto Rodrigues sempre foi colecionador e divulgador da arte popular. E há no seu trabalho, por vezes, a incorporação de formas populares” (KLINTOWITZ, 1980, p. 31).

É nesse contexto de diversos estímulos e influências que Augusto Rodrigues fundou e organizou a Escolinha de Arte do Brasil na biblioteca Castro Alves, do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores de Estado – Ipase, no Rio de Janeiro, em 1948. Nos anos 1940, sentiram-se os efeitos das mudanças no panorama da arte que se desdobravam desde os anos de 1920. Importante pontuar os efeitos da difusão, nas décadas seguintes, sobre a de Semana de Arte Moderna, de 1922, que ecoou para a formação de um ensino moderno de arte. Uma experiência anterior foi com Theodoro Braga e a Escolinha Brasileira de Arte, além das experiências fundamentais que Anita Malfatti e Mário de Andrade, que investiram com muita sensibilidade e força na valorização da produção da criança.

[Anita Malfatti ofereceu cursos] em seu ateliê e na Biblioteca Infantil Municipal do Departamento de Cultura de São Paulo, dirigido por Mário de Andrade (1893 - 1945) entre 1935 e 1938. Essas experiências se caracterizam pela ideia da aprendizagem livre e do incentivo à expressão criativa, na contramão do ensino oficial de artes tal como instituído em seguida no período do Estado Novo. (ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB))

Até cerca da primeira metade do século XX a produção da criança não era considerada arte. Essa produção compunha um conjunto de habilidades manuais que poderia ser desenvolvida para auxiliar outros processos de aprendizagem, um momento de divertimento ou ainda um bom passatempo, mas não era pensada como produção artística.

Entre o final dos anos 1940, e ainda durante os anos 1950 e 1960, os educadores voltaram-se para olhar, e olhar de novo, a produção artística da criança, valorizando essa produção, primeiro como arte, e depois como resultado material de um processo que dá a ver toda a transformação que a própria criança está vivenciando, no seu desenvolvimento. Importante salientar aqui as influências teóricas que foram referências, especialmente três delas: John Dewey (particularmente com a divulgação dos livros: "A escola e a sociedade", "A criança e o currículo" e "A arte como experiência"); Herbert Read (com as publicações: "A redenção do robô" e "A educação pela arte" e Viktor Lowenfeld (com os livros: "A criança e sua arte" e "O desenvolvimento da capacidade criadora da criança").

A Escolinha de arte, fundada em 1948, no Rio de Janeiro, foi uma iniciativa de Augusto Rodrigues, mas ele não a organizou sozinho. Lucia Alencastro Valentim, Margaret Spencer e Noemia Varela, foram colaboradoras importantes e há ainda de se assinalar contribuições como a de Helena Antipoff. Essas foram algumas das parceiras mais destacadas para que esse processo de experimentação não se esvaziasse em práticas repetitivas e sem sentido. A Escolinha de Arte do Brasil era uma escola, mas uma escola que buscou fazer diferença na experiência vivida, aberta para a fantasia, para o processo de criação e para a valorização da subjetividade, especialmente das crianças. Não era uma escola de respostas prontas, que ele, mais uma vez identificava justamente esse caráter repressivo. Mas uma escola aberta à experiência e a observação no seu sentido mais amplo.

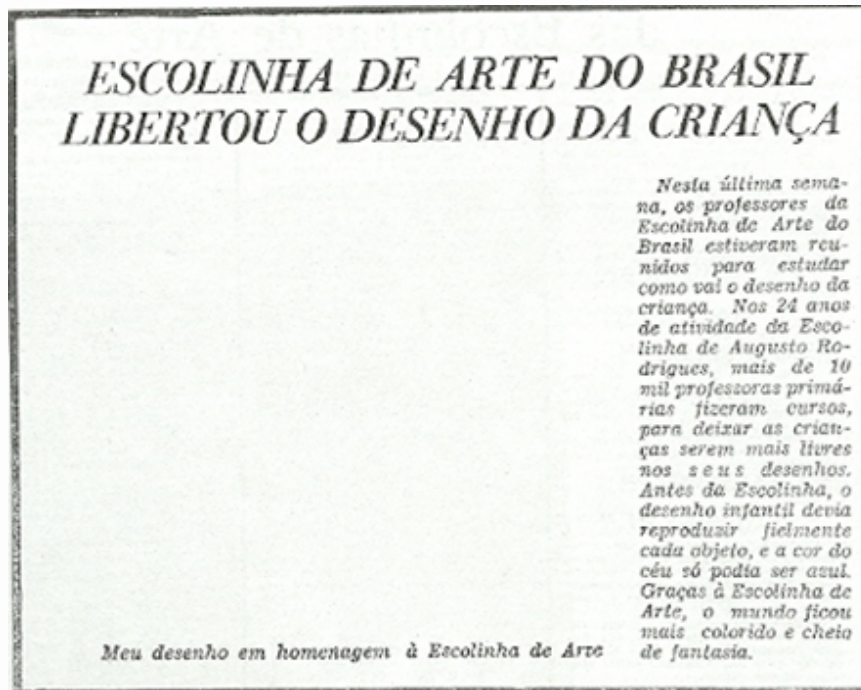
É formada e se configura como espaço múltiplo, que recebe diferentes influências, mas que no primeiro plano manifesta o compromisso de pensar na criança e seu processo criador. A organização da escolinha foi pensada para oferecer uma estrutura que permitisse o desenvolvimento de propostas focadas na expressão infantil. Espaço que comportasse materiais de todo tipo, adaptável as mais variadas ações de criação, um espaço de ateliê onde a criação não sofresse limites pela falta de condições, física ou ideológicas. Um território de liberdade.

As atividades infantis ganharam o primeiro plano nas ações da escolinha que buscou por um ensino de arte que aproximasse a vida fora da escola e a vida dentro da escola. Um espaço onde a arte estivesse presente na contra mão da repressão que Augusto Rodrigues identificava na escola tradicional: "a escola era um suplício. Metiam à força na cabeça dos meninos tudo o que eles não queriam nem estavam interessados em aprender. Eu nunca me adaptei. Acabei expulso. Detesto até hoje a escola repressiva" (RODRIGUES, 1980, p.13).

No ambiente da escolinha o professor é alguém que instiga o processo de experimentação, que aguça na criança a busca da expressão própria. Caracterizou-se pelo diálogo entre diferentes modalidades artísticas e a preocupação em fomentar toda expressão criativa. Lúcia Alencastro Valentim registrou:

A nossa grande mestra foi sem dúvida a criança. Havíamos decidido nos guiar por ela observar o que ela fazia oferecer situações novas e verificar como reagia a analisar o que recusava documentar como progredia. Então a gente observa que eles não vieram com alguma coisa pronta de fora para se sobrepor para colocar sobre a criança e o processo foi inverso. (ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB))

A escolinha propôs olhar para a criança, analisar seus processos de criação nesse ambiente para, a partir do que a própria criança podia oferecer, reconhecer e validar estratégias de ensino. Quando a escolinha completou 24 anos uma reportagem comemorativa do Jornal do Brasil enfatizou como a Escolinha de artes do Brasil libertou o desenho da criança e, junto ao texto, em coerência ao que anunciava, propunha um espaço em branco para que crianças pudessem desenhar livremente. Esse espaço em branco é pulsante de possibilidades. Antevê e estimula o traço que vai ativá-lo. Por vezes, nesses últimos anos, esqueceu-se o quanto esse espaço de liberdade é necessário.



**Figura 1.** O suplemento do Jornal do Brasil dedicado à criança, festejou os 24 anos da Escolinha.

Fonte: <https://nazagaenasartes.wordpress.com/2012/11/13/ano-augusto-rodrigues-2013jb-homenageia-escolinha/>

## Ensinar para tornar o ser completo e independente

Klintonowitz destaca como contribuição de Augusto Rodrigues a crença no ensino de arte como caminho para “tornar o ser completo e independente” (1980: 23), elogiado por Herbert Read como senda libertadora para a arte infantil.

Que importância têm as atividades artísticas no processo de ajustamento das crianças? Considerando as atividades artísticas— livres, não impostas pelo educador — nelas encontra a criança, como no jogo, uma válvula de escape para suas energias, descargas para suas emoções e meio legal para expressar seus sentimentos, quaisquer que fossem eles do ponto de vista social e moral. [...] As atividades artísticas fazem parte do grupo maior de atividades lúdicas, e como tais encontram as crianças na arte, como no jogo espontâneo, todos os elementos necessários ao seu crescer psíquico. Brincando de experimentar as mais variadas situações de vida antes de enfrentá-las na realidade, também na dramatização, sua imaginação vai explorar, através de personagens familiares ou não; na dança e música, em que as melodias e ritmos podem acompanhar e traduzir todas as nuances de uma alegria ou infelicidade nunca vividos ainda; nos grandes borrões de tinta vermelha ou na pálida camada do céu azul, saberá a criança dar curso à vida afetiva de tão grande significação na formação do indivíduo. Antes de viver os sentimentos propriamente ditos, a criança já os experimenta e exercita seu temperamento no vermelho do impulso agressivo ou na calma do azul celeste. (RODRIGUES, 1980, p. 20, 21).

Se a criança foi o foco inicial da escolinha, com sua diversidade de pensamentos, expressões e ações, logo sentiu-se que era necessário ter mais professores. Mas quem era esse professor que se desejava ter na escolinha? Não era o mesmo professor que estava na escola formal. Então, se aquele professor não correspondia às necessidades do ensino proposto na escolinha, percebeu-se a necessidade de formar professores capazes de dialogar com essa proposta o que fez da escolinha também um polo de formação de educadores. Em 1949, um trecho do um catálogo de apresentação da primeira exposição de desenho, pintura e modelagem da Escolinha de Arte da Biblioteca Castro Alves salientou:

Não é objetivo desta escola estimular vaidades, mas desenvolver nas crianças toda a força de seu poder criador. Para isso, o grupo de professores que se integram no trabalho da escola, confundindo-se com os alunos, cria urna atmosfera propícia à liberdade, permitindo-lhes que se expressem sem inibições e afirmem suas personalidades. No papel, no barro, com lápis e pincéis, são as crianças que experimentam, ensaiam, procuram e, o que é mais importante, encontram suas soluções (RODRIGUES, 1980, p. 37-38).

Lúcia Alencastro Valentim sintetizou em cinco pontos os principais fundamentos implementados na escolinha:

No decorrer daqueles anos, já havíamos aprendido e formulado o que a arte representa para a criança: 1. atendimento à necessidade vital de expressão; 2. desenvolvimento da sensibilidade estética; 3. integração e ajustamento à vida, pelo processo de percepção, expressão, comunicação; 4. recurso natural e espontâneo da cultura, pelo afinamento das capacidades perceptivas; 5. desenvolvimento da criatividade, pelo exercício dela; 6. autodeterminação e autoconfiança pela atividade de pesquisa e realização livre de imposições e padrões. Mas, não nos antecipemos. Esta formulação não foi fácil, nem imediata. E não está aí completa". (Valentim apud RODRIGUES, 1980, p. 38).

As relações de ensino/aprendizagem constituídas na prática da escolinha fundamentaram matrizes de pensamento, concepções e práticas de valorização do processo de criação infantil, constituindo proposições que caracterizaram o que é chamado de ensino moderno da arte.

A criação da Escolinha de Arte do Brasil - primeira do gênero no país - é um exemplo do empenho de Rodrigues em renovar os métodos da educação artística para crianças e adultos. Com base nas idéias [sic] do historiador e crítico de arte Herbert Read (1893 - 1968), procura incluir, no processo de ensino, pesquisas poéticas que estimulem a criança a desenvolver sua própria singularidade. Essa iniciativa torna-se importante referência para o desenvolvimento da arte-educação no Brasil. (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras)

Na organização do ensino formal essas propostas reverberaram com as escolas experimentais, ligadas a Escola Nova, onde buscou-se renovar o olhar, numa ótica mais sensível para a arte na educação e sua contribuição, em clara oposição ao ensino tradicional. Mas nessa migração para o ensino formal colocou-se em questão um aspecto fundamental: o desenho produzido pela criança precisava ser espontâneo, sem intervenção de professores.



Na escola formal, sem o ambiente de ateliê propício a criação, sem materiais, sem estímulos sensoriais, especialmente visuais e táteis, com professores que pouco desenvolveram seus próprios processos criativos, muitos educadores se viram paralisados. Um comando foi majoritariamente reforçado: desenho livre, que teve como resultado a repetição de fórmulas já muito conhecidas pela criança, que não se sentia desafiada ou estimulada a criar. Esse descompasso entre o que era desejado e a prática cotidiana de sala de aula causou uma inversão. O que devia ser criativo, potente, vital e estimulante torna-se desinteressante, repetitivo, estereotipado.

As críticas ao desenho livre são ampliadas para um questionamento ao conjunto mais amplo de ações das escolinhas. Essa interpretação dos processos de ensino das escolinhas mostra-se hoje equivocada e, para se fazer uma avaliação coerente com as contribuições e influências da Escolinha é necessário colocar na balança todo um conjunto de realidades das mais diversas que compunham os espaços de sala de aula onde a arte marcou presença. Desconsiderar essas realidades é negar que o contexto de adaptação modifica e mesmo deturpa ideais, processos e ações, como de fato ocorreu.

A crítica ao espontaneísmo da expressão infantil e ao esvaziamento da ação do educador, imobilizado pelos fundamentos cuja interpretação levaram a ideologia de não intervenção no desenho da criança, abriram espaço e potencializaram inquietações e novas propostas que, mais uma vez, migraram de áreas externas a sala de aula para as realidades que a compõem. A partir dos anos 80 propostas como a da Aprendizagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, ganharam cada vez mais espaço nas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem na arte, reverberando em meio a institucionalização da formação do professor especialista e, particularmente, na formação dos cursos de pós-graduação para a área.

Esse artigo não se propõe a arguir as contribuições da Aprendizagem Triangular ou do ensino crítico que se seguiu, portanto, apenas assinala que a avaliação das contribuições da escolinha passa a ser questionada num ambiente de formação e ação educativa que se constitui em sentido oposto ao que a escolinha apreçoava. Podemos sintetizar essa diferença de olhares para o ensino/aprendizagem da arte assinalando que a escolinha estava fundamentada sobre o processo de criação e expressão infantil vivenciado de dentro para fora, como experiência constitutiva, enquanto a Aprendizagem Triangular, e os processos críticos, fundamentam-se de forma oposta: processos de ensino/aprendizagem em que a semente que gesta as ações é composta por concepções de arte como cultura compartilhada que deve ser reconhecida, incorporada, analisada, composta como processo de conhecimento do mundo e de si, num movimento de fora para dentro do universo infantil.

Dos anos 80 até a homologação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular um mar de ações avançou e recuou sobre as areias das praias do ensino/aprendizagem legando à área de artes posturas críticas, combativas, politizadas, abertas ao diálogo, inter e transdisciplinares, multiculturais, ligadas às propostas de cultura visual, discussões de gênero, combate ao racismo, sustentabilidade, direitos humanos, mediação cultural e patrimônio cultural entre outras que compõem o mosaico plural e vivo que tem sido o ensino de arte das últimas 30 décadas e as contribuições da Escolinha fundada por Augusto Rodrigues e das muitas outras que se seguiram permanecerem distantes das discussões em primeiro plano.

Entretanto, com a definição das competências da BNCC para a área de arte a ênfase voltou a ser sua abordagem como canal de desenvolvimento da expressão do educando. A BNCC - Base Nacional Comum Curricular é um documento que identifica os direitos de aprendizagem para a educação no Brasil. Foi homologada em duas etapas: educação infantil e ensino fundamental, em dezembro de 2017, e ensino médio no final de 2018. Apesar de caracterizar os conhecimentos artísticos em relação à produção, fruição e contextualização da arte, a BNCC enfatiza principalmente seu caráter expressivo dentro da educação: “A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte” (BRASIL. BNCC, 2018: 193)

Em relação ao Ensino Fundamental indica o potencial da arte na formação do olhar crítico e para cultivar uma cultura de tolerância, aponta a necessidade de repensar o currículo do componente arte para além da arte tradicional e hegemônica e enfatiza o protagonismo do estudante, marcando essa produção artística como prática social. Apesar disso a ênfase maior é sobre a prática da arte e o reconhecimento das técnicas artísticas.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BRASIL, BNCC, 2018 p. 193).

De acordo com a organização do BNCC, as competências artísticas específicas esclarecem as competências gerais da base, demarcando habilidades do domínio das linguagens, que definem o que será desenvolvido com os alunos. A partir do estudo das ações propostas nas competências específicas das artes no Ensino Fundamental, por meio dos verbos que as encaminham, podemos perceber que há novamente uma ênfase sobre a ideia de arte como produção expressiva, como um fazer. Das nove competências apresentadas no texto, cinco são voltadas as relações de produção técnica, experimentação e exploração da prática artística, enquanto as outras quatro dividem as atenções para o potencial crítico, de pesquisa, de investigação teórica e estética da arte.

A BNCC força ainda um rompimento das linhas divisórias entre os fundamentos específicos das expressões artísticas: artes visuais, música, teatro, dança e dispõe que: “as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque” (BRASIL, BNCC, 2018: 196). Entretanto não passa despercebido que esse incentivo à interdisciplinaridade com outras linguagens e áreas do conhecimento está muito próximo ao que foi chamado de polivalência dentro da Educação Artística.

Esse termo foi utilizado, por muito tempo, para enfatizar dificuldades de formação dos educadores e na luta política pela valorização dos saberes específicos de cada uma das linguagens artísticas em seus fundamentos e, especialmente, na discussão do currículo de formação do professor das áreas específicas, tendo em vista que ninguém, ou pelo menos muito poucos dominam as quatro linguagens artísticas em suas especificidades para desenvolver nos estudantes os repertórios, as competências e habilidades necessárias a cada uma delas. Não há como não aludir a esse borrar de margens como um retrocesso tanto no campo de formação, quanto de atuação do educador. Mais ainda, como um descompasso entre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura para as diferentes artes e a atuação profissional dos licenciados.

Há muito ainda para estudar na BNCC sobre a abordagem das práticas artísticas criativas, propostas para o contexto escolar, compreendendo as especificidades do que é indicado para cada período da educação básica, desde a educação infantil, onde fica pungente a ausência da reflexão sobre a produção da arte, passando pelo ensino fundamental, do qual traçou-se aqui alguns rascunhos, até o ensino médio, onde algumas contradições são ainda mais evidentes.

Também não cabe nesse artigo uma análise mais ampla das consequências dessa ênfase na arte como produção para o ensino das próximas décadas, mas é importante recolocar a discussão sobre a criação artística enquanto manifestação expressiva individual livre no contexto da história brasileira do ensino de arte, (re)historicizando essas práticas expressivas e a abordagem técnica que as acompanham. Nesse panorama, de um ensino em campos de disputa, os caminhos trilhados pela Escolinha de arte do Brasil, (re)construídos pela reflexão sobre teorias, processos, fundamentos e abordagens urdidos por seus educadores, são parte de uma tecitura basilar.

### **Considerações Finais**

Até os anos de 1940 o campo da educação em arte ainda era marcado por um repertório de formas e desenhos prontos. Cabia ao educando a memorização e a repetição desse repertório. A interpretação dos principais teóricos ligados à Escola Nova levou a propostas cujo espírito era não diretivo, isto é, o professor não diz à criança o que fazer, cria um espaço que seja estimulante à criatividade para que a experiência estética aflore e se conforme entre as vivências pessoais do criador. Oferece diferentes materiais, papéis de todo tipo, com formatos variados, tintas diversas, massas de modelar, argila e outros materiais que são as materialidades que auxiliam a criança no desencadear dos processos de associação, recomposição, justaposição, transposição de ideias para que seu universo de fantasia aflore.

A Escolinha de Arte do Brasil nasce urdida nessa trama, não como uma consequência direta de interpretação intelectual, mas por entre as camadas de vivências e experiência de educadores inspirados por essa vertente, tendo à frente Augusto Rodrigues. Uma escola experienciada onde a criança tinha acesso a essa diversidade de estímulos para transformá-los segundo seu imaginário, fantasia e suas experiências estéticas.

Em síntese, como ensino moderno de arte, propôs a valorização da produção infantil, preocupou-se com a expressividade dessa produção, buscou por espontaneidade, originalidade e criatividade, com ênfase na experimentação, num processo de ensino não diretivo que evitou influências externas à própria produção. A Escolinha alterou o panorama do ensino de arte no Brasil. Teve início no Rio de Janeiro e influenciou Escolinhas de Arte no país inteiro e mesmo no exterior. Chegou-se a mais de 70 escolinhas de arte no Brasil, investindo na valorização do processo criador da criança.

O Movimento Escolinha de Arte é uma consequência natural da própria filosofia e dinâmica da Escolinha de Arte do Brasil. Quando ela foi instituída, Augusto empenhou-se em seguir uma diretriz educacional criadora. Sentiu que naquele momento era novidade uma classe de arte para criança. Chamava atenção, mobilizava os interesses mais diversos, pessoas de formação variada . . . Entendeu rápido que teria que difundir horizontalmente e que teria que passar a mensagem — porque era fundamental a importância daquela pequenina experiência, que nada tinha a ver com o sistema escolar da rede oficial. (Varela apud RODRIGUES, 1980, p. 70).

Os relatos de professores que participaram das Escolinhas ressaltam o sentido de proporcionar experiências relevantes para a criança, observando seus processos e atuando para o seu desenvolvimento. Todo esse repertório de ideias e proposições colaborou ativamente na organização da área quando o ensino de arte se tornou obrigatório, e a educação artística ganhou espaço na escola.

Entretanto, aquilo que devia proporcionar valorização e desenvolvimento para professores e alunos não se efetiva dentro das salas de aula do ensino formal e o professor, em muitos casos, não foi capaz de observar seus alunos, de perceber as transformações, de instigar e acompanhar os processos de criação em curso. O professor não podia propor ações porque poderia intervir no processo criador da criança e a não intervenção resultou, em muitos casos, numa camisa de força revestida pelo desenho livre. O espaço em branco tornou-se o espaço do já conhecido, da repetição de modelos estereotipados, desgastados e desinteressantes.

O debate gerado nesse contexto se deu em meio a novas transformações e, a partir dos anos 1980 as propostas reconhecidas como pós-modernas ganharam territórios dentro do ensino. A Aprendizagem triangular e as influências de Eisner, Parsons, Feldmann, entre outros, trouxeram inovações que foram diferentes chaves para reabrir esse espaço em branco como espaço criador, mas com base em outros fundamentos. Um reordenar do que se conhece, fundamentado na concepção de arte como conhecimento. Arte como um processo de olhar o mundo e a produção artística como ação política de participação na cultura.

A preocupação com a expressividade dessa produção não foi abolida, mas ganhou uma conotação crítica, reflexiva, condizente com uma realidade onde estudantes e professores estão cercados de imagens por todos os lados. Muitas vezes não há nem mesmo como identificar a origem exata das imagens ou mesmo se são imagens de primeira mão ou quantas vezes foram manipuladas. As redes sociais potencializaram circuitos de difusão, caminhos de circulação para as imagens e falar em um processo de criação infantil não contaminado por influências externas parece, hoje, não só impossível, mas inimaginável. As imagens do cotidiano, imagens da publicidade, imagens do cinema, imagens do desenho animado, entre outras, são visualidades múltiplas que influenciam a produção da criança e conformam sua cultura visual.

A arte como conhecimento para uma alfabetização visual crítica prepara a criança para pensar as relações entre o que é visto, sentido, pensado e a sociedade onde se vive. O educador é alguém que vai usar referências artísticas, sejam nacionais ou internacionais, para mediar a ativação de um repertório visual crítico na criança. Espera-se que, quando chamada a criar, confrontada com os espaços em branco, essa criança coloque em jogo esse repertório, criando com autonomia, desenvolvendo um percurso poético próprio por entre as influências culturais com as quais interagiu.

Essa educação para a alfabetização visual crítica não foi abolida pela BNCC, mas também não foi enfatizada. Sua presença só é visivelmente perceptível, entre as competências específicas, no texto de apoio para a presença da arte no ensino médio. Por outro lado, a presença da arte como experimentação técnica, como prática e produção artística expressiva é facilmente detectada tanto na educação infantil, quanto nos dois períodos do ensino fundamental, em que identificamos a ênfase entre os objetos de conhecimento indicados.

A BNCC não apresenta fundamentos teóricos ou discussões e análises que expliquem essas opções. Não contextualiza os caminhos propostos e essa ênfase na prática artística como expressão, pode, sim, ter como consequência um retrocesso, não só na formação crítica para a cultura visual, mas também numa perspectiva de arte como expressão esvaziada em repetições de processos técnicos sem sentido, desvinculados da arte como experiência constitutiva de conhecimento. É preciso que os educadores estejam atentos para a necessidade de não perder dimensões do ensino da arte que foram conquistadas com muita luta e que enfatizam a arte como conhecimento constitutivo de si e do mundo.

A leitura crítica e histórica dos caminhos do ensino da arte e da própria BNCC, e de suas proposições, se faz necessário, confrontando essas propostas aos aspectos sócio-históricos e culturais das relações de aprendizagem, cabendo inferir o quanto podemos aprender com os percursos já trilhados pelas Escolinhas. A Escolinha de Arte do Brasil, do Rio de Janeiro, e as muitas que se seguiram a essa primeira, buscaram pelo reconhecimento do potencial criativo e expressivo dos estudantes, insistiram na liberdade de expressão como um valor que potencializa o desenvolvimento infantil, como experiência constitutiva do ser e estar no mundo, mas principalmente da fantasia como um direito, como capacidade que reinventa as dimensões da experiência no real e para além dele. Na definição de Anísio Teixeira:

Na imensa aridez da paisagem das escolas nacionais, paisagem que lembra aspectos de nossos desertos, as "escolinhas de arte" são oásis de sombra e luz, em que as crianças se encontram consigo mesmas e com a alegria de viver, tão "deliberadamente" banida das "escolas" convencionais de "retalhos de informação", secos e duros como a vegetação habitual das zonas áridas. (TEIXEIRA, 1970, p. 3)

Na construção dessa dobra de tempos e espaços do ensino/aprendizagem o registro de Lúcia Alencastro Valentim, para quem a "grande mestra foi sem dúvida a criança" ganha novas luzes. A escolinha propôs olhar para a criança, analisar seus processos de criação no ambiente escolar para, a partir do que a própria criança oferecia, reconhecer e validar estratégias de ensino. Ao tomar a criança como guia para a construção de caminhos pode-se confrontar passado e presente da arte como expressão. A observação de seus interesses, sua valorização, aproximação ou distanciamento das imagens, das ações, dos processos de criação e de conformação de sentido, entre outros, são brechas por onde pode-se reconstruir práticas educativas significativas. Um processo de aprender com e a partir da criança, talvez seja a grande lição a ser (re)aprendida. Um ponto de confluência que pode abrir novos caminhos para uma educação em arte que se encontra entre amarras.

## Referências

AUGUSTO Rodrigues. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2466/augusto-rodrigues>>. Acesso em: 11 Jan. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> . Acesso em: 04 Jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) . Acesso em: 16 Jan. 21.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pósmoderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) O pósmodernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>>. Acesso em: 17 de Jan. 2021.

João Francisco Duarte Jr. Entrevista. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4039/2387> . Acesso em: 15 Dez. 20.

KLINTOWITZ, Jacob. Augusto Rodrigues. 50 anos de arte: a arte como anotação do cotidiano. Raízes: São Paulo, 1980.

RODRIGUES, Augusto (org). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Escolinha de Arte do Brasil. Brasília, 1980. (Estudos e pesquisas, 6)

TEIXEIRA, Anísio. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. Arte e Educação. Rio de Janeiro, v.1, n.1, set. 1970. p.3. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/escolinhas.html> . Acesso em: 06 Jan. 21.