

Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão

Ângelo Roberto Silva Barros ¹
 angelo_roberto_barros@hotmail.com
 FAFIBE

Resumo: A educadora e pesquisadora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (ou simplesmente conhecida como Ana Mae Barbosa), preocupada com a democratização do conhecimento em artes, vinculado a uma educação descontextualizada, percebeu a relevância de conhecer o processo histórico do ensino para interferir no mesmo com consciência. Nesse sentido, Ana Mae Barbosa contribuiu com relatos e reflexões que conduziram o trabalho dos arte/educadores a posicionamentos mais claros. Igualmente importante, ela considera fundamental a recuperação histórica do ensino de Arte para que se possam perceber as realidades pessoais e sociais, aqui e agora, e aprender a lidar criticamente com elas. Sistematizou-se, então, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) (1987/1993), a “Triangulação Pós-Colonialista do ensino de Arte no Brasil”, um posicionamento teórico-metodológico, conhecido como “Metodologia Triangular” ou “Proposta Triangular”, ou ainda “Abordagem Triangular”, que se referiu à melhoria do ensino de Arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador onde o fazer artístico, a leitura ou análise da de obras de arte (ou do campo de sentido da arte e da imagem) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do educando em uma dinâmica contextual sociocultural. Partindo desta perspectiva, interessou ao presente estudo apresentar, em linhas gerais, as origens e ressignificações da Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais, bem como registrar que os principais enganos de interpretação da referida abordagem são encontrados, não em artigos, monografias, dissertações ou teses, mas nos processos pedagógicos dos arte/educadores ou em más interpretações formuladas de caráter destrutivo.

Palavras-chave: Democratização. Conhecimento. Artes. Culturas Visuais. Ensino.

Abstract: The educator and researcher Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (or simply known as Ana Mae Barbosa), concerned with the democratization of knowledge in the arts, linked to a decontextualized education, realized the importance of knowing the historical process of education to interfere in even with awareness. In this sense, Ana Mae Barbosa contributed stories and reflections that led the work of art/educators clearer positions. Equally important, it considers it essential to historical recovery art of teaching so that they can realize the personal and social realities, here and now, and learn to critically deal with them. Systematized up, then the Museum of Contemporary Art, University of São Paulo (MAC/USP) (1987/1993), the "art of teaching Triangulation postcolonial in Brazil," a theoretical and methodological positioning, known as " Triangular methodology "or" Triangular Proposal "or" triangular approach ", which referred to the improvement of the art of teaching, based on an integrative pedagogical work where the artistic work, reading and analysis of works of art (or sense field of art and image) and context interact to critical, reflective and dialogical development of the student in a cultural socio context dynamics. From this perspective, interest to this study show, in general, the origins and reinterpretation Approach Triangular in arts education and visual cultures, as well as noting that the main mistakes of interpretation of this approach are found, not in articles, monographs, dissertations or theses, but in the pedagogical processes of art/educators or bad formulated interpretations of destructive character.

Keywords: Democratization. Knowledge. Art. Visual Cultures. Teaching.

Nos últimos dez anos em que me dediquei aos estudos e pesquisas acerca da História da Arte/Educação no Brasil, enveredando pelos conceitos de arte como expressão, cultura, comunicação e cognição, me convenci completamente de que nossa existência hoje é marcada pela tenebrosa sensação de sobrevivência. Vivemos um presente que não tem nome próprio, mas é designado por um prefixo acrescentado

¹ Espaço destinado a informações opcionais: agência de fomento, breve currículo do autor, outros. Todas as notas devem ser de rodapé e não notas de fim. Garamond, tamanho 9, entrelinhas simples, alinhamento justificado (estilo “CONFAEB Rodapé”).

ao passado. Trata-se, pois, do prefixo “pós” do Pós-Modernismo ², do Pós-Colonialismo, do Pós-Feminismo, enfim a era do Pós-Tudo apocalíptico do poeta brasileiro Augusto Luís Browne de Campos (1931-?). Queremos explicitamente ultrapassar o passado sem deixá-lo de lado. A teoria do reconhecimento que sustenta as persistentes pós-utopias pós-colonialistas de nosso tempo se configuram no “terceiro espaço” de Homi K. Bhabha (1949-?), no combate à estereotípiia cultural de Edward Said (1935-2003), na alteridade secundária de Sanford Budick (1942-?), nas políticas de reconhecimento das minorias sugeridas por Charles Taylor (1931-?) e Susan Wolf (1952-?), na defesa do sincretismo visual empreendida por Moshe Barash (1920-2004), nas libertárias abordagens da cultura como um *quilt* bem desenhado de Lucy R. Lippard (1937-?), e em muitas outras elucubrações de teóricos da cultura engajados nos movimentos pós-colonialistas, principalmente na Austrália e na Índia.

Foi, portanto, no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino de Arte surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como “Metodologia Triangular”, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) (1987/1993), a “Triangulação Pós-Colonialista do ensino de Arte no Brasil” foi denominada de *metodologia* pelos arte/educadores. O curioso é que essa denominação terminou sendo aceita pela própria Ana Mae Barbosa em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1991). Ao compreender, porém, que não seria, nem deveria ter o rigor de uma metodologia, a autora realizou, no livro *Tópicos utópicos* (1998), revisões teóricas passando a chamá-la de “Proposta Triangular”, considerando então uma proposta que poderia ser seguida. Posteriormente tornou-se “Abordagem Triangular”, porque além de compreender que metodologia quem faz é o arte/educador, ela percebeu que proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes, hierárquicos em cima da cabeça dos arte/educador. Ao compreender que, em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, pois envolvem conceituação, Ana Mae Barbosa tomou a liberdade de substituir sempre que possível o termos “Metodologia” e “Proposta” por “Abordagem Triangular” em seus últimos livros, a saber: *Ensino da arte: memórias e histórias* (2008), *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação* (2008), *A imagem no ensino da arte* (2009), *Arte/Educação como mediação cultural e social* (2009), *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (2010) e *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* (2015).

É de notar que, por diversas vezes, Ana Mae Barbosa foi, e continua sendo, criticada porque revê suas propostas/abordagens. Ora, a sociedade muda, a arte muda, as necessidades de Educação e de Arte/Educação mudam. Por que os teóricos não podem mudar com todas essas mudanças? A afirmação do educador, filósofo e escritor Mario Sergio Cortella (2014, p. 33) cabe, a meu ver, perfeitamente aqui: “Mudar é uma situação em que precisamos transbordar, isto é, ir além do nosso limite, alterar a nossa possibilidade de ser de um único e exclusivo modo”. Ana Mae Barbosa teve a felicidade de viver muito e de refazer pesquisas sobre os mesmos temas em diferentes tempos e isso oxigenou seu pensamento provocando mudanças teóricas/práticas. Outros pesquisadores, em geral seus ex-orientandos, também têm contribuído para reorganizar

² É de notar que não é pacífica a discussão sobre os termos ou expressões *modernidade* e *pós-modernidade*. Desde a aceitação da expressão pós-modernidade à sua rejeição, existem todas as possibilidades. Perry Anderson (1999), Zygmunt Bauman (1998), Enrique Gervilla (1993), Anthony Giddens (1991; 1994; 2002), Jacob Guinsburg e Ana Mae Barbosa (2005); Arnold Harvey (1994), Gilles Lipovetsky (1983; 1994; 1998), Jean-François Lyotard (1989), Jair Ferreira dos Santos (1986) e Alain Touraine (1994) são alguns de uma gama de autores que conflituam entre si sobre o conceito “pós-modernidade”.



seu pensamento. Obviamente, ela não é capaz de ler tudo que tem sido escrito sobre a Abordagem Triangular feita por arte/educadores ao longo dos 25 anos que se seguiram à publicação do livro que a divulgou, *A imagem no ensino da arte* (1991), pois numa rápida consulta à internet é possível encontrar, sob os títulos: Metodologia Triangular – 79.00 itens; Proposta Triangular – 117.000; e Abordagem Triangular – 61.300.

Há significativas apropriações da Abordagem Triangular por educadores de outras áreas de conhecimento/disciplinas, pois como esta não se baseia em conteúdos, mas em ações, mentalmente e sensorialmente básicas, é facilmente apropriada a diversos conteúdos. Seguramente, a Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo, um guia, para o que se aprende.

Em *O Humor dos quadrinhos como instrumento educacional* (2007), Eduardo Carvalho entrevistou a arte/educadora Betânia Libânio Dantas de Araújo, que denunciou que os educadores e/ou arte/educadores pouco valorizam as linguagens que interessam aos jovens, como as Histórias em Quadrinhos (HQs), e continuam agarrados ao impressionismo. A referida arte/educadora, que tem toda razão, afirmou ainda na entrevista o seguinte sobre a Abordagem Triangular:

Ana Mae Barbosa é uma referência em todo o Brasil. A sua proposta, a abordagem triangular, atua em todas as instâncias do conhecimento. É claro que alguns professores na História do Brasil já faziam isso no passado e foi necessário que Ana Mae pensasse o processo de conhecimento e nos explicasse sobre a abordagem triangular para nos dizer que, se atuamos apenas no fazer sem reflexão ou só na leitura alheia ao fazer, quebra-se aí o princípio da aprendizagem significativa. Esse é um problema em muitas escolas que ensinam quadrinhos apenas como repetição de uma técnica determinada impedindo os seus estudantes de criar os seus próprios personagens com traços próprios e perdem quando não lêem sobre a história em quadrinho, não debatem. Enfim, permanece muito do procedimento das primeiras escolas de Arte no Brasil. Os quadrinhos e toda a arte, todas as áreas do conhecimento só acontecem por esses três momentos da aprendizagem. Quer dizer que se uma garota produz quadrinhos com repertório (ou seja, se ela lê quadrinhos), com estudos dirigidos e livres, se repensa o que produziu, pesquisa, aprender a ver, debate, enfim, vai criar com mais propriedade ³.

Em minhas conversas, pessoalmente e/ou virtualmente (*e-mails*), com Ana Mae Barbosa, percebi que ela, assumidamente, não tem muita paciência para pesquisas na *internet*. Sua paixão e vício estão na pesquisa histórica, em documentos empoeirados que ao mesmo tempo em que lhe dão alergia lhe dão alegria pelo encontro com o tempo passado através das páginas amareladas. A própria Ana Mae Barbosa contou com a ajuda de amigos que se tornaram seus educandos de pós-graduação e/ou de educandos que se tornaram amigos para encontrar aleatoriamente o uso da Abordagem Triangular em textos de arte e Arte/Educação. Há muita coisa interessante na *internet* que esclarece o destino da Abordagem Triangular. Ana Mae Barbosa não pretendia fazer uma pesquisa sobre a Abordagem Triangular, mas pontuar como foi apropriada e reformulada ao longo desses anos, o que resultou no livro, já citado, *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (2010), organizado em parceria com Fernanda Pereira da Cunha.

Não apenas a ideia de integração, mas também o comentário de que a Abordagem Triangular deu um *status* mais respeitável e intelectual à arte na escola são afirmações encontradas em artigos, monografias, dissertações e teses. Entretanto, os principais enganos de interpretação da Abordagem Triangular não se

³ Disponível em <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/O-humor-dos-quadrinhos-como-instrumento-educacional/12/12754>>. Acesso em 07 de janeiro de 2016.



encontram em artigos, monografias, dissertações ou teses, mas nos processos pedagógicos dos arte/educadores ou em más interpretações formuladas de carácter destrutivo. Trata-se da identificação da Abordagem Triangular com a releitura e do uso da releitura como cópia.

Ao longo de minha carreira profissional, tive a oportunidade de ouvir muitos educadores e arte/educadores afirmarem que a *releitura* vem da Abordagem Triangular. Li e reli por cinco vezes a primeira edição do livro *A imagem no ensino da arte* (1991), de Ana Mae Barbosa, com a intenção de encontrar um momento em que a autora falasse de *releitura*. Não encontrei no texto, mas nas legendas dos desenhos das crianças. Penso, portanto, que os arte/educadores que confundem Abordagem Triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens. Assim, demonstrando seu repúdio à ideia de que receita *releitura*, Ana Mae Barbosa decidiu substituir na sétima edição do livro *A imagem no ensino da arte* (2009) a palavra *releitura* por *interpretação*, isto é, interpretação visual, interpretação gráfica, interpretação estética, interpretação imagética, interpretação cultural, interpretação material ou interpretação virtual.

Conversando com sua filha, Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, Ana Mae Barbosa explicou que o termo *releitura* originou-se provavelmente da prática, do trabalho diário do museu (BARBOSA, A. A., 2005, p. 144). Já no texto, tanto da primeira edição do livro *A imagem no ensino da arte* (1991, p.107) quanto na sétima edição do livro *A imagem no ensino da arte* (2009, p. 118), a autora argumentou que quando o educando observa obras de arte ele é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico, a sua experiência individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quadro. Destarte, o importante é que o arte/educador não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os educandos copiarem. Feito isto, estaremos ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo que caracterizou a vanguarda do ensino da arte no Brasil de 1948 aos anos de 1970, e nos tornamos contemporâneos.

Nas palavras de Anamelia Bueno Buoro (2003, p. 23):

[...] Ao tentar copiar o trabalho do outro, um artista poderá querer, na verdade, apropriar-se de saberes técnicos de elaboração dominados por esse sujeito, cujo valor ele próprio reconhece, buscando ao mesmo tempo identificar-se e diferenciar-se do mestre. Esse método é experienciado pelo artista como uma operação transitória, a ser ultrapassada logo que venha a fornecer-lhe as informações de que necessita para a construção de sua própria realidade. E o professor? Que significados atribui a esse trabalho? Resulta dessa indefinição que muitos educadores – pouco preparados para dar conta da leitura de imagem em razão de uma formação que também nela pouco investiu – não conseguem atribuir consistência a uma tal operação, fato esse que não apenas enfraquece a proposta em si, mas todo o processo de aprendizagem.

Há, segundo Analice Dutra Pillar (2011, p. 14), uma enorme distância entre *releitura* e *cópia*: “A *cópia* diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação e sem criação. Já na *releitura* há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final”. Ambas, *cópia* e *releitura*, são atividades de ensino, mas uma é de ordem da reprodução e outra da criação.



Há outra perversa interpretação elaborada e fartamente divulgada por um projeto privado. De início parecia um avanço e com ele muito me entusiasmei, mas hoje esse projeto se revela prescritivo e colonizador pela desmedida ambição de dominar todas as universidades federais do Brasil sem pesquisar resultados. É uma pena, pois foi um projeto que começou com uma pesquisa. Foi esse projeto que divulgou em seu boletim informações completamente erradas contra mim, entre elas a insinuação de que a Abordagem Triangular é cópia do DBAE [(Discipline-Based Arts Education)] americano. Protestei, mas não foram capazes de reconhecer seus erros, pensam que não são mortais, acham que não erram nunca. Se realmente tratassem de educação e não de marketing saberiam muito bem analisar seus erros. Em vez de me pedirem desculpas, responderam com frases deste livro [(refere-se ao livro A imagem no ensino das artes, publicado em 1991)] retiradas do contexto num boletim publicado quando eu estava com minha filha [(Ana Amália Tavares Bastos Barbosa)] à beira da morte na UTI [(Unidade de Terapia Intensiva ou Unidade de Tratamento Intenso)] de um hospital. Não tive condição de discutir e agora só me resta a autodefesa. Nos textos de pessoas ligadas, hoje, a esse projeto, quando se referem à Abordagem Triangular, há a afirmação de que ela foi “traduzida dos Estados Unidos” (BARBOSA, A. M., 2009, p. XXX).

Defendo, indubitavelmente, a ideia de que a Abordagem Triangular não foi *trazida*, mas *sistematizada* a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A palavra *trazer* significa transpor algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (Fazer, Ler, Contextualizar). O DBAE é baseado em disciplinas (Produção Artística, Crítica da Arte, estética, História da arte) e por isso muito criticado. O pensamento disciplinar é modernista. Igualmente importante, não concordo com a afirmação de que a Abordagem Triangular foi *criada* por Ana Mae Barbosa. Prefiro, assim como a própria Ana Mae Barbosa, usar o termo *sistematizada*, pois estava implícita nas condições estética e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretação na sala de aula junto à já conquistada expressividade.

Na Inglaterra essa pós-modernidade foi manifesta no *critical studies*, nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o *DBAE*. O Disciplined Based Arte Education é baseada nas disciplinas: estética-história-crítica e numa ação, o fazer artístico. O *DBAE* foi o mais pervasivo dos sistemas contemporâneos de arte/educação e bem influenciando toda a Ásia.

No Brasil a ideia de antropologia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressystematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações: fazer-ler-contextualizar. Portanto, a Proposta Triangular e o *DBAE* são interpretações diferentes no máximo paralelas do pós-modernismo na arte/educação.

O *critical studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o *DBAE* é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente.

Há correspondência entre elas, sim. Mas, estas correspondências são reflexo dos conceitos pós-modernos de arte e de educação. A Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em São Paulo e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo [Reglus Neves] Freire e Mário [Sérgio] Cortella (BARBOSA, A. M., 2008, p.14, grifos da autora).

Quando, em 2000, foi convidada a abrir, falando da Abordagem Triangular, o congresso da *United States of Education through Art* em Phoenix, Ana Mae Barbosa respondeu à pergunta “Como vocês no Brasil conseguiram se livrar da síndrome da cópia do DBAE que está dominando a Ásia?” da seguinte maneira:

Fomos alunos de Paulo [Reglus Neves] Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a



realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletera de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz [Pierre] Bourdieu, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante. A Abordagem Triangular respeita a ecologia da educação (BARBOSA, A. M., 2009, p. XXXI).

Tomando como base a citação anterior, abro um parêntese para destacar que Ana Mae Barbosa não queria ser educadora, mas não havia muitas opções para as mulheres no Brasil dos anos 1950. Durante um cursinho preparatório para concurso, foi educanda de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), que dava aulas de Teoria da Educação e Português. O encontro com o educador mudou a vida da autora, e acabou transformando também a história da Arte/Educação no Brasil. Em uma das conversas que tive com Ana Mae Barbosa ⁴, ela elucidou:

Nasci numa família extremamente conservadora. Perdi meus pais muito cedo (3 anos e 6 meses) e por isso fui criada pela minha avó. Naquela época só se pensava em Engenharia, Medicina e Direito. Quem como eu não gostava de matemática ou de ver sangue estudava Direito. Já existia Pedagogia, mas os alunos melhores eram orientados pelos professores para escolher as profissões consideradas mais importantes. Eu até pensei em fazer Pedagogia, mas a minha professora de artes dizia que era um absurdo, que eu ia ficar desperdiçada. Para ela, eu deveria fazer uma coisa mais importante, porque gostava de estudar [...]. Eu comecei a estudar para o vestibular de Direito porque queria fazer curso superior a todo custo. Todos os homens da minha família, desde a época do Império, fizeram curso superior. Fui a primeira mulher da família a fazer um curso superior. Ninguém se dispôs a pagar o cursinho para mim. Se eu quisesse mesmo teria que trabalhar. Pensei em procurar emprego, mas em casa me disseram que o único trabalho decente para a mulher era ensinar. Não desisti de Direito que cursei até o fim, estimulada por Paulo [Reglus Neves] Freire que me dizia que Direito dava capacidade hermenêutica que pode ser aplicada a qualquer área. Ele foi banca do meu concurso de livre docência na USP [(Universidade de São Paulo)] e minha tese foi a Abordagem Triangular que introduziu no Brasil a Leitura das imagens na sala de aula ao lado da expressão individual. Aí ele lembrou que eu estava usando a minha capacidade hermenêutica desenvolvida no Direito. Mas voltemos ao meu primeiro encontro com ele... Fui obrigada a me tornar professora. Eu já tinha feito o “pedagógico”, como naquela época se chamava o curso de magistério, obrigada por minha avó. Resolvi então fazer o concurso para professora da rede estadual. Paulo [Reglus Neves] Freire e sua mulher, Elza Freire, organizaram um curso para preparar professores para o concurso do Estado de Pernambuco, que era muito concorrido. Eu me matriculei. Paulo [Reglus Neves] Freire era professor de Teoria da Educação e de Português. Logo no início do curso, ele pediu que nós escrevêssemos uma redação sobre a seguinte questão: “Por que vocês querem ser professoras?”. Eu escrevi que eu não queria ser professora, mas que precisava trabalhar porque a minha família não podia sustentar meus estudos e que só me deixavam trabalhar em ensino. Escrevi que a educação não nos leva a nada, essas coisas de quem está com 18 anos de idade. Paulo [Reglus Neves] Freire era extremamente cuidadoso, anotava tudo em cada página que corrigia. Ele entregou as redações na classe, mas não a minha e por isso eu lhe perguntei sobre meu texto. Ele respondeu que preferia conversar pessoalmente e me pediu para chegar mais cedo no dia seguinte [...]. Ele me fez muitas perguntas: “Em que colégio você estudou? Como é que você estuda? Como é sua família? Você tem irmãs? Na conversa, ele me fez ver que a educação não era a que eu tinha tido. E que, na realidade, eu havia vivido um processo de repressão muito grande. Durante o curso, eu fui ficando fascinada por aquela educação que ele estava me apresentando, que podia ser um processo de libertação. Nessa época ele estava começando a experimentar no SESI [(Serviço Social da Indústria)] o seu método de alfabetização. Passei no concurso em segundo ou terceiro lugar [...] No curso não só me apaixonei pelas possibilidades reconstrutivas e conscientizadoras da educação, como também conheci Noêmia [de Araújo] Varela que ensinou Metodologia do Ensino da Arte, clamando pela liberdade de expressão. Com um passado desastroso em aprendizagem de Arte imagina descobrir que podia me expressar livremente.

⁴ Ana Mae Barbosa, voz internetiana, em 05 de julho de 2012.



Logo que pude me transferi para a Escolinha de Arte e a partir daí me dediquei ao Ensino da Arte.

Paulo Reglus Neves Freire foi educador de Ana Mae Barbosa. Ana Mae Barbosa foi educadora da filha dele, Madalena Freire. Madalena Freire foi educadora da filha de Ana Mae Barbosa, Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, que, por sua vez, foi educadora de Carolina Freire, neta de Paulo Reglus Neves Freire. Filosoficamente, Paulo Reglus Neves Freire ao lado de John Dewey (1859-1952), Elliot Eisner (1933-2014) e Richard Hoggart (1918-2014) são os quatro pensadores da educação que norteiam o trabalho de Ana Mae Barbosa.

Retomando... Outro fator que atrapalhou a recepção da Abordagem Triangular foi a apropriação que dela fizeram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs/Arte) (BRASIL, 1998a; 1998b; 1999), modificando seus eixos/campos/vértices/componentes para que não fosse reconhecida, o que resultou em conservadorismo. A Arte/Educação andou alguns passos para trás, impedindo-se que a Abordagem Triangular, conceitualmente mais contemporânea e democrática que os PCNs/Arte, se ampliasse pela ação inventiva dos arte/educadores. Estes passaram a obedecer às normas ditadas pelo Ministério da Educação (MEC) ⁵ através dos PCNs/Arte. Nos 1º e 2º ciclos (na época, ensino de 1ª à 4ª série), recomendavam a *Produção*, a *Fruição* e a *Reflexão*, porém Ana Mae Barbosa sempre considerou que *reflexão* é operação envolvida tanto na *produção* quanto na *fruição*. Insistir, portanto, em destacá-la seria subscrever a estética escolástica que desprezava a arte “interessada” (entre aspas) no social e temia o apelo aos sentidos, ou seja, à sensoriedade e à sensualidade conatural à arte, como Platão (427-348 a.C.) já antes o demonstrara. Exagerava na intelectualização da arte como correção aos seus aspectos sensoriais considerados enganador da mente. E mais, a estética escolástica não dá conta da arte pós-moderna da qual devemos também e principalmente tratar. Deste modo, para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as novas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o *Fazer Artístico*, a *Leitura de imagens* (obras de arte ou não) e a *Contextualização*, quer seja histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc.

Por outro lado, nos 3º e 4º ciclos (5ª à 8ª série), os PCNs/Arte recomendam a *Produção*, a *Apreciação* e a *Contextualização*. Mas, sobre a designação *Apreciação*, Ana Mae Barbosa esclareceu (2009, p. XXXII-XXXIII):

As elaboradoras dos PCNS preferiram designar a decodificação da obra de arte como apreciação. Escolhi usar a expressão “leitura” da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arpejo ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma

⁵ O MEC é um órgão do governo federal do Brasil fundado no Decreto N.º 19.402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo então presidente Getúlio Dorneles Vargas (1882-1954) e era encarregado pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Em linhas gerais, a trajetória histórica do MEC é a seguinte: Em 13 de janeiro de 1937, passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde e suas atividades passaram a ser limitadas à administração da educação escolar, educação extraescolar e da saúde pública e assistência médico-social. Em 1953, o governo federal criou o Ministério da Saúde e tira do Ministério da Educação e Saúde as responsabilidades de administração destinadas a ela. A partir desse momento, passa a se chamar oficialmente de Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela Lei N.º 1.920, de 25 de julho de 1953. Em 15 de março de 1985, foi criado o Ministério da Cultura (MinC) pelo Decreto N.º 91.144. Curiosamente a sigla MEC continuou, porém passa a se chamar Ministério da Educação, como é conhecido até hoje. Em 12 de junho de 2000, após muitas mudanças em sua estrutura organizacional e a criação de secretarias como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por exemplo, o MEC passa a ter as seguintes competências: política nacional de educação; educação infantil; educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos (EJA), educação profissional, educação especial e educação a distância (EaD), exceto ensino militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; e o já extinto magistério.



interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador. Entretanto, meus argumentos em favor da substituição do termo apreciação por outro qualquer, mais próximo ao esforço intelectual decodificador e menos sujeito a uma possível aproximação banal ou epitelial com a obra, foram vencidos pela opinião da maioria dos consultores. Ficou apreciação mesmo. Um certo medo da óbvia identificação dos PCNS com a Abordagem Triangular parece ter influenciado a decisão. De acordo com a retórica do governo, os PCNS tinham que ser originais e não podiam sequer citar nenhum autor.

Apreciação era o que pretendiam promover os cursos para o povo no final do século XIX na Inglaterra. O que se queria era modelar o gosto do povo de acordo com o gosto das elites para que os operários que começavam a ganhar algum dinheiro com a industrialização passassem a desejar os produtos que as fábricas dos ricos estavam colocando no mercado. Havia uma dupla função nessa apreciação: colonizar o desejo de uma classe nascente e conquistar mercado. O diálogo frente à imagem é o melhor antídoto contra a “cultura do convencimento” das escolas nas quais vicejam a prepotência, o autoritarismo e a hipocrisia.

A substituição, nos PCNs/Arte de 3º e 4º ciclos, do termo *Reflexão* pelo termo *Contextualização*, foi feita principalmente graças ao respaldo de outra consultora, a educadora doutora Ingrid Dormien Koudela (1948-?)⁶. A ênfase na *contextualização* é essencial em todas as vertentes humanísticas da educação pós-modernista, quer seja ela baseada em Paulo Reglus Neves Freire, Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) ou Michael Whitman Apple (1942-?). Talvez seja em relação à *contextualização* que a Abordagem Triangular mais tenha se transformado nos últimos anos pela ação recriadora dos arte/educadores e pesquisadores.

Foi buscando correspondência de estratégias pedagógicas e harmonia de experiências que Ana Mae Barbosa entendeu que a metáfora do triângulo já não correspondia mais à organização ou estruturas metodológicas. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do *zigzag*, pois muitas das vezes os arte/educadores não têm ensinado o verdadeiro valor da *Contextualização* tanto para o *Fazer* como para a *Ler*. O processo pode tomar diferentes caminhos Contextualizar\Fazer\Contextualizar\Ler ou Ler\Contextualizar\Fazer\Contextualizar ou ainda Fazer\Contextualizar\Ler\Contextualizar. Assim, o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador.

A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados dos processo de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como também a leitura. Qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra. Um excelente exemplo de contextualização foi dado pelo historiador Timothy J. Clark em uma aula a qual assisti na USP em 2006. Falava ele de uma obra de Willem de Kooning, intitulada *Subúrbio* em Havana, pintada e exibida pela primeira vez em 1958 em Nova York. Para mostrar a relação da obra e do artista como o meio da época, projetou várias fotos de Havana saídas em jornais norte-americanos daquele ano. Sublinhando o interesse dos Estados Unidos por Fidel Castro naquela época, mostrou-nos também uma capa da revista *Life* com a foto de Fidel. Deu para avaliarmos

⁶ Ingrid Dormien Koudela é educadora do Programa de Pós-Graduação em Artes da ECA/USP, uma das figuras centrais no estudo da didática do teatro e principal desenvolvedora do sistema de jogos teatrais e do pensamento de Viola Spolin (1906-1994) no Brasil, tendo traduzido toda sua obra ao português. Ver: SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979; KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.



que o interesse de De Kooning não era revolucionário, mas um sintoma de seu tempo ou daquele ano em Nova York (BARBOSA, A. M., 2009, p. XXXIII-XXXIV, grifos da autora).

Por fim, é importante lembrar que a contextualização, prevista tanto pela Abordagem Triangular quanto pelos PCNs/Arte, “não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista” (FLAUSINO apud BARBOSA, A. M., 1999, p. XXXIV).

Referências

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BARBOSA, Ana Amália. “Releitura, citação, apropriação ou o quê?”. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 143-149.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lilian. (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac/Edições Senac, 2008.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 1ª reimp. da 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte** (ensino de primeira à quarta série). Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte** (ensino de quinta à oitava série). Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.



- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.
- GERVILLA, Enrique. **Posmodernidad y educación: valores y cultura de los jóvenes.** Madrid: editorial Dykinson, 1993.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- _____. **A transformação da intimidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 1994.
- _____. **Modernidade e intimidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GUINSBURG, Jacob e BARBOSA, A. M. (Orgs.). **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1994.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo.** Lisboa: Relógio D'Água, 1983.
- _____. **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos.** Lisboa: Relógio D'Água, 1994.
- _____. **A era do pós-dever: sociedade em busca de valores.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Lisboa: Gradiva, 1989.
- PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 6ª ed. São Paulo: Mediação, 2011.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno?** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1979.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica pós-moderna.** Lisboa: Gradiva, 1994.

