



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE - ICA
CURSO DE TEATRO - LICENCIATURA

DAVI JOSÉ FONSECA DO AMARAL

**ANÁLISE CRÍTICA DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DE
ANA MAE BARBOSA**

Trabalho de Conclusão de Curso

Fortaleza

2021

Davi José Fonseca do Amaral

Análise crítica da proposta de educação artística de Ana Mae Barbosa.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Teatro Licenciatura, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientador: Tharyn Stazak de Freitas

Fortaleza

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A513a Amaral, Davi José Fonseca do.
 Análise crítica da proposta de educação artística de Ana Mae Barbosa / Davi José Fonseca do Amaral. –
 2021.
 50 f.

 Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e
 Arte, Curso de Teatro, Fortaleza, 2021.
 Orientação: Prof. Dr. Tharyn Stazak de Freitas.

 1. Ana Mae Barbosa . 2. Arte-Educação . 3. John Dewey . 4. Brasil. I. Título.

CDD 792



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
REITORIA
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE

**ATA DA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
(TEATRO-LICENCIATURA)**

Ata da sessão de apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso de Teatro-Licenciatura do aluno **DAVI JOSÉ FONSECA DO AMARAL**

Realizada em: 02 de setembro de 2021

Orientador: Profa. **DRA. THARYN STAZAK DE FREITAS**

Aos dois dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um, às dezenove horas, realizou-se a sessão de apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso do aluno **DAVI JOSÉ FONSECA DO AMARAL**, que tem como título: **ANÁLISE CRÍTICA DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DE ANA MAE BARBOSA**. Compunham a banca examinadora A Profa. **DRA. THARYN STAZAK DE FREITAS** (orientador), a Profa. **DRA. RENATA KELY DA SILVA** (examinadora) e a Profa. **DRA. LUCIANE GERMANO GOLDBERG** (examinadora). A sessão foi aberta pelo presidente da mesa, que apresentou a banca e passou a palavra à candidata. Após a exposição do trabalho, seguiu-se o processo de contribuições dos membros da banca e eventuais esclarecimentos. Em seguida, a banca examinadora se reuniu reservadamente a fim de avaliar o desempenho da candidata. Após essa reunião, o presidente apresentou o resultado da avaliação final, declarando o trabalho de conclusão de curso aprovado (X), aprovado com ressalva () ou reprovado (), sendo atribuída a nota (10,0). Nada mais havendo a relatar, a sessão foi encerrada, e eu, THARYN STAZAK DE FREITAS, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada por mim e pelos demais membros da banca examinadora.

Fortaleza, 02 de setembro de 2021.

DRA. THARYN STAZAK DE FREITAS - UFC

DRA. RENATA KELY DA SILVA - UFC

DRA. LUCIANE GERMANO GOLDBERG - UFC



Documento assinado eletronicamente por **THARYN STAZAK DE FREITAS, Professor do Magistério Superior**, em 02/09/2021, às 21:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RENATA KELY DA SILVA, Vice Coordenador**, em 20/10/2021, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANE GERMANO GOLDBERG, Professor do Magistério Superior**, em 20/10/2021, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufc.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2178458** e o código CRC **16AEC9F4**.

Agradecimentos

É preciso agradecer primeiramente à Débora Helena, minha mãe, a qual lutou e guerreou de todas as maneiras possíveis para a minha matrícula e permanência no ensino superior, fornecendo muita força e todo amor possível.

Aos meus avós, Joaquim Fonseca e Maria Eliane, os quais com todo afeto do mundo me protegem das adversidades.

À minha companheira Rafaela Medeiros, quem inspirou e compartilhou das minhas indignações, aconselhando pacientemente durante todo o processo.

À professora Tharyn Stazak que com muita coragem ordenou e incentivou à escrita deste texto.

Ao professor Renato Hirco, aquele que me auxiliou em todos os problemas nas trincheiras da educação pública durante os estágios.

Ao meu amigo Lucas Lima, quem divide importantes momentos de leitura, discussão e engajamento teórico.

Às professoras Renata Kely e Luciane Goldberg, por aceitarem participar da banca avaliadora.

E agradecer à espiritualidade por acalmar uma mente inquieta em tempos sombrios.

**Enquanto a organização da questão escolar
estiver nas mãos da burguesia,
a escola será um instrumento dirigido
contra os interesses da classe operária.**

- Nadejda Krupskaya

RESUMO

O seguinte trabalho é uma análise contextualizada da proposta de educação artística de Ana Mae Barbosa. O seu objetivo está na discussão política e social que esta proposta acarreta, tendo em vista o processo histórico que o Brasil atravessou no século XX. Na realização de tal, foram utilizados elementos sócio-histórico-econômicos que caracterizam este período na educação pública, e, associado à isto, uma análise da produção teórica de Barbosa e seus fundamentos em John Dewey. Por resultado, tem-se, como consideração filosófica, a necessidade de restaurar um debate histórico das artes e da educação, centrado na questão do projeto sócio-educacional. Assim, busca-se iniciar uma abordagem alternativa para o tratamento que a teoria arte-educação recebe no Brasil.

Palavras-chave: Ana Mae Barbosa; Arte-Educação; John Dewey; Brasil.

ABSTRACT

The following work is a contextualized analysis of Ana Mae Barbosa's artistic education proposal. Its objective lies in the political and social discussion that this proposal entails, in view of the historical process that Brazil went through in the 20th century. In carrying out this, socio-historical-economic elements that characterize this period in public education were used, and, connected to that, an analysis of Barbosa's theoretical production and its foundations in John Dewey. As a result, there is as a philosophical consideration, the need to restore a historical debate on the arts and education, centered on the question of the socio-educational project. Thus, it is sought to initiate an alternative approach to the treatment that art education theory receives in Brazil.

Keywords: Ana Mae Barbosa; art education; John Dewey; Brazil.

SUMÁRIO

1	Introdução.....	7
2	Por que Barbosa?	16
3	A relação teórica de Barbosa com Dewey	25
4	Proposta de educação artística de Barbosa	34
5	A educação para o futuro	41
	Considerações finais	
	Referências	

1 Introdução

A educação do século XX possui marcas importantes para qualquer que seja o tema sobre sociedade. Neste período histórico, revoluções e guerras marcaram todo o panorama social e evocaram com radicalidade os debates sobre os planos sociais e políticos da humanidade.

O acirramento do capitalismo contemporâneo transformou as mecânicas financeiras, culturais e produtivas na raiz da automatização e globalização dos mercados financeiros. As economias nacionais entraram em disputa numa fase de reorganização que deveria superar um passado colonial, em especial a economia brasileira.

Dentro deste cenário, a educação se tornou elemento essencial da disputa política. Não que a educação se tornou o centro da política, mas a educação se tornou elemento primordial do exercício da política.

Negar, estruturar, formalizar, desconstruir, qualquer ação em direção à educação era agora um plano para inserir as nações e seu povo na dinâmica global do capitalismo.

As disputas entre União Soviética e Estados Unidos se acirraram não apenas no plano tecnológico bélico, mas também no plano cultural educacional.

A Europa, dividida e arrasada pela segunda guerra mundial, estava entre a disputa do conflito de extração de mais-valia e superação da mais-valia no modelo soviético.

Entre um lado e outro havia uma sucessão de planos que partiam desde o destino manifesto, explícito na Doutrina Truman¹, até o internacionalismo pela paz, nos “Congressos pela Paz Mundial”, realizados na Polônia no ano de 1948 (CHAVES, 2016).

O governo norte-americano, respondendo às investidas mundiais da URSS entre as elites políticas e o mundo intelectual, voltou-se para a elaboração de respostas à estratégia de “iniciativas de paz” e atração às esquerdas, encarnadas nestes congressos. (CHAVES, 2016, p. 125)

Desta maneira, o governo norte-americano trava uma batalha não apenas bélica, mas econômica e ideológica, para estender seu domínio e assegurar a vitória contra o governo soviético.

¹ A Doutrina Truman é uma expressão que designa um conjunto de medidas assumidas no período de 1947, pelo Presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, que assinala a guerra contra o comunismo e a proteção de outros países da “ameaça soviética”.

As disputas não se limitavam ao ramo da pura propaganda, como tratou de capturar a intelectualidade das nações e reformular o discurso estadunidense colonial para um discurso progressista.

O que antes era tratado no rifle, no arado e na bíblia, necessitava uma repaginação americana para acompanhar os 30 anos de vantagem popular que a propaganda soviética adquirira (CHAVES, 2016).

Tão logo o debate educacional se instala e o antiamericanismo soviético necessita ser recusado e substituído por uma outra forma de ver a vida e ver o mundo. Assim, o americanismo, como expressão cultural de afinidade aos Estados Unidos, ganha força ao se dispor a financiar qualquer sujeito que por mínimo que seja, o suporte.

É, portanto, através do lema “progresso” que irá se instaurar o slogan anticomunista e de expressão do americanismo, tendo a imagem do capitalismo americano desenvolvido como a promessa para todas as nações dependentes (CHAVES, 2016).

Na origem da orientação das elites econômicas e intelectuais de cada país, surge a reintegração com as massas para a formação de quadros qualificados na defesa dos valores capitalistas.

A Fundação Ford teve importante participação por ao mesmo tempo financiar intelectuais da sociologia, economia, cultura, e afins; e se apresentar como órgão privado que não compartilhava as denotativas governamentais expressas na Agência Central de Inteligência (CIA) (CHAVES, 2016).

É, a partir, deste financiamento estadunidense que se iniciam processos de intercâmbios e parcerias de todos os tipos para o fortalecimento de um bloco ocidental contra um bloco oriental.

Desta maneira, artigos, livros e a cultura latina passaram a ter um espaço, ainda que marginalizado, dentro do orçamento da Fundação Ford. Os considerados latinos, ainda que marginalizados, tinham uma certa recepção aos modelos de democratização estadunidense de sua época (CHAVES, 2016).

A neutralidade filantrópica e o progressismo aos moldes americanos, tornaram-se o legado deste período de influência internacional nas Américas.

Numa foto tirada em julho de 1950 e publicada na revista *Habitat* (1950, p. 18-19), de outubro-dezembro do mesmo ano, Assis Chateaubriand está sentado em companhia do Presidente Eurico Gaspar Dutra e de um grupo de senhoras da sociedade, vestidas com casacos de pele. De pé vê-se, entre outros, Pietro Maria Bardi, o diretor do Museu de Arte de São Paulo (MASP). A figura central da

fotografia é Nelson Aldrich Rockefeller. Sorrindo, sentado no chão rodeado por celebridades, simpático, ele irradia autoconfiança. (TOTA, 2005, p.111)

O ideal de arte abstrata, como uma arte considerada “degenerada” pelos nazistas e “burguesa” pelos soviéticos, teve fundamental importância para o que se convencionou nas relações culturais entre EUA e Brasil. O ideal que garantiria esta unidade entre ambos os países surgiria a partir da intenção de “americanizar” o Brasil e garantir suas alianças desde a Segunda Guerra Mundial (TOTA, 2005).

Aqui, no Brasil, havia ainda muitas dúvidas pela população se assumimos um “governo onipotente socialista” ou uma “democracia liberal de direito” (TOTA, 2005). Esta confusão, aliada com o interesse desenvolvimentista brasileiro, criava dissidências na diplomacia com os Estados Unidos.

No olhar estadunidense, o Brasil representaria importante aliado geográfico no combate ao comunismo, mas ao mesmo tempo seu modelo desenvolvimentista não poderia atrapalhar a hegemonia econômica necessária para a manutenção da dominância da América do Norte.

Neste período, década de 50 e 60 do século XX, o Brasil vivera uma transição estratégica de planejamento da economia, que abandonou a proposição de um mercado nacionalista intraestatal, para adquirir o planejamento interestatal, ou seja, para adquirir um desenvolvimentismo internacionalista (AREND, 2013).

Segundo Arend (2013), a Economia Política dos Sistemas-Mundo prevê a formação de uma hierarquia que se estratifica em três partes.

Resumidamente, a análise dos sistemas-mundo adota a perspectiva da existência de uma relação tripartite no sistema interestatal: núcleo orgânico, semiperiferia e periferia. Em sua proposição, correm raras possibilidades de ascensão da posição de um Estado no sistema hierarquizado. (AREND, 2013, p. 137)

Segundo a interpretação de Arend (2013), a transição do Brasil Colonial para o Brasil República significou um crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) total arrecadado pelo país, mas não representou elevação do país acima do estatuto de economia semiperiférica.

Apesar do desenvolvimento para além da economia cafeeira, o Brasil concentrava dívidas financeiras que se estendiam durante todo o período de transição do poder econômico da Inglaterra para os EUA. A relação do endividamento externo brasileiro chegou a considerar uma intervenção militar britânica visando o pagamento em libras das dívidas adquiridas (AREND, 2013).

A hegemonia do dólar e, em seguida, a quebra da bolsa de valores em 1929, foi o que permitiu a renegociação sistemática das dívidas e dos empreendimentos na América Latina (AREND, 2013).

Assim, não seria possível mais a intervenção militar e a dominância pela força nas economias periféricas e semiperiféricas da América do Sul. Se tornou necessária a aplicação de uma política da “Boa Vizinhança” para a estruturação de um novo projeto econômico interno ao capitalismo americano (AREND, 2013).

Este período de renegociação das dívidas e reorganização do capitalismo mundial permitiu ao Brasil uma solução de “estratégia nacional desenvolvimentista”.

A partir do vácuo de poder econômico da crise de 29, foi possível tratar com Vargas um desenvolvimento nacional que se estendeu até Dutra, enquanto que outros países Latinos precisaram recorrer ao capital privado estadunidense para qualquer solução econômica (AREND, 2013).

O plano de Vargas em seu retorno ao poder era composto da ideologia nacional desenvolvimentista e de um projeto de industrialização, recompondo a aliança entre capital privado e público no desenvolvimento brasileiro.

O plano Varguista foi frustrado a partir de uma relação internacional que negou recursos e soberania tecnológica para sua conclusão total (AREND, 2013).

É com Juscelino Kubitschek (1902-1976) que esta tendência desenvolvimentista irá ganhar ares internacionalistas na abertura dos setores estratégicos e setores dinâmicos para o investimento estrangeiro (AREND, 2013).

Esta importação das propriedades estrangeiras no desenvolvimento brasileiro, está atrelada a disputa de oligopólios após a reconstrução da Europa na década de 50. Parte das estruturas produtivas transferiram-se para os países periféricos buscando expandir a malha produtora e melhores condições de lucro (AREND, 2013).

Esta transferência de produção também acompanhou o desenvolvimento de forças financeiras, em especial a concessão de crédito, que ao ser transferido para Europa e EUA necessitam correção da balança econômica e passam a ser medida internacional do desenvolvimento financeiro (AREND, 2013).

Este movimento é resultado do crescimento das transações bancárias internacionais que foram geradas com a adesão de uma economia internacionalista, que tornaram reféns as moedas internas dos países periféricos e semi-periféricos em relação aos bancos da centralidade do capitalismo (AREND, 2013).

É, neste sentido, que mesmo com as reformas econômicas e financeiras dos anos 80 e 90 do século XX, o Brasil não pode de fato adquirir o seu *status* de economia desenvolvida ou autônoma em relação aos estados centrais do capitalismo. Isto é, a sua estratégia desenvolvimentista não pode de fato se concretizar enquanto uma nacionalidade desenvolvida e autônoma do ciclo global.

A transferência de tecnologia que este processo envolveu, propiciou uma relativa acumulação econômica no Brasil e na América latina, mas não pode se fundamentar enquanto uma economia de fato completamente desenvolvida, já que parte dos seus capitais estão sobre a propriedade do investimento estrangeiro ou da economia estrangeira, e em seguida ao processo de transferência de tecnologia industrial, se sucedeu outra revolução industrial atrelada à eletromecânica da qual o Brasil ficou de fora (AREND, 2013).

Estas duas situações, político e econômica, são determinantes para um cenário brasileiro, que remontam as possibilidades sociais de cada período.

Desta maneira, Amarílio (2010) reconstrói a educação brasileira no século XX através da instauração do Governo Provisório na década de 30, com a criação do Ministério da Educação, o fim da laicidade nas escolas públicas e implantou “a primeira reforma educacional de caráter nacional” (2010, p. 63).

Sua intenção seria a de inscrever o ensino público na transição entre sociedade agrária para sociedade urbano-industrial.

Contra o modelo de escola católica se erguia uma oposição dos intelectuais defensores da “Escola Nova”, influenciado pelo filósofo americano John Dewey (1859-1952) (AMARÍLIO, 2010).

Entre estes intelectuais “escolanovistas” estavam Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Afrânio Peixoto (1876-1947), nomes de muito destaque na história da educação pública brasileira.

No modelo implantado por Vargas, durante o governo provisório, o acesso ao ensino secundário e superior, que não eram obrigatórios, se restringia aos descendentes das elites brasileiras. Este modelo tinha por objetivo preparar os futuros dirigentes políticos e profissionais (AMARÍLIO, 2010).

O currículo composto pelo *trivium* e *quadrivium* no ensino secundário, e a expansão das áreas de ensino superior com matérias como psicologia, sociologia e alemão, reforçaram um caráter objetivo de manutenção da dominação do povo por uma classe (AMARÍLIO, 2010).

A oposição dos escolanovistas, representado no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, se tornou marcante na história da educação brasileira ao “definir a educação como uma função essencialmente pública, [...] no âmbito de uma escola única e com formação idêntica para todos” (AMARÍLIO, 2010 p. 70).

É a partir da instauração do Estado Novo que dá-se início às reformas educacionais conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino”. Estas reformas alteraram o funcionamento do ensino médio, mas não romperam com a perpetuação aristocrática e elitista da educação.

Estas reformas não tinham por objetivo alterar e aprimorar a formação da classe trabalhadora brasileira, mas consagrar a classe que domina o estado como a classe burguesa em ascensão desenvolvimentista para o industrialismo (AMARÍLIO, 2010). Neste sentido, o Estado Novo não representa uma revolução de uma classe perante outra, como fora a Revolução Francesa, mas a manutenção e restauração de um plano econômico-político brasileiro pela própria burguesia.

O movimento que aqui se caracterizou como “escolanovismo”, se distanciou da sua origem norte-americana a partir das diferenças de reivindicação.

Enquanto a Escola Nova estadunidense preconizava a renovação do ensino público em direção à formação de uma classe trabalhadora especializada para o trabalho moderno, a Escola Nova brasileira se limitava a lutar por uma escola pública e gratuita (AMARÍLIO, 2010).

A superação do nazifascismo na Segunda Guerra mundial é vista por Amarílio, como a principal força que depôs Getúlio Vargas do poder e pôs fim ao Estado Novo (2010, p. 87).

Com o fim do Estado Novo, a pauta da escola laica e universal ressurge.

De um lado tinha-se os liberais escolanovistas com os intelectuais de esquerda, na defesa da escola pública, gratuita e universal, e do outro a Igreja Católica e a aristocracia agrária a favor do ensino particular e religioso.

Anísio Teixeira, intelectual liberal, coloca as resistências da Igreja Católica e da aristocracia agrária como uma forma de evitar as transformações estruturais no Brasil (AMARÍLIO, 2010).

É neste período que por maiores distinções ideológicas presentes no campo dos progressistas, a batalha pela educação se mantinha no fronte da mudança contra a permanência estrutural. Este conflito ultrapassa os limites curriculares e alcançava os projetos nacionais de sociedade de cada grupo em conflito.

A dissensão entre os dois blocos sociopolíticos explicitava-se por meio de projetos distintos quanto ao desenvolvimento do capitalismo nacional. De um lado estavam os setores socioeconômicos partidários da lógica que combinava “restauração” e “renovação” no transcurso do desenvolvimento autoritário do capitalismo, isto é, restauravam elementos econômicos da velha ordem social agrária[...]. Do outro encontravam-se as frações que sustentavam o projeto político baseado em um processo de modernização capitalista da sociedade brasileira rompendo com as estruturas econômicas herdadas do passado colonial [...]. E mais, resistiam em estabelecer uma aliança com o imperialismo norte-americano [...]. (AMARÍLIO, 2010, p. 92)

Ao primeiro bloco se denominou os “entreguistas”, os quais alinhavam seu modelo político à alianças norte-americanas, e ao outro “populista” que buscava nas bases populares o seu amparo político.

É a partir deste cenário que Amarílio (2010) considera a importância de Paulo Freire (1921-1997) na educação brasileira como uma importância de libertação do analfabetismo para a libertação dos trabalhadores.

Esta postura educacional não foi de agrado para as elites brasileiras que viram na alfabetização uma ameaça aos governantes, já que o voto era proibido aos analfabetos. A alfabetização geral, e dentro do contexto libertador de Paulo Freire, ameaça a oligarquia eleitoral que tinha se estabelecido na República brasileira dos anos 60.

Neste período, mais de 50% da população era analfabeta e, portanto, não possuía direito ao voto (AMARÍLIO, 2010).

O desenrolar da disputa política entre progressistas e conservadores da educação é sucedido por um golpe político, o qual via nas classes trabalhadoras, principalmente na classe operária fabril, uma ameaça para o processo de desenvolvimento capitalista. O golpe empresarial-militar de 1964 colocou o anticomunismo da Guerra Fria em operação ao perseguir todos aqueles que se assemelhavam com “comunistas”, “revolucionários” e “subversivos” (AMARÍLIO, 2010).

A prática do governo empresarial militar adotou o desenvolvimento do estado nacional em aliança com a repressão social e a supressão das liberdades democráticas. Sua medida era a racionalização técnica que desenvolvia uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial (AMARÍLIO, 2010).

As reformas educacionais que este sistema de governo adotou, tinham por objetivo viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência” seguindo o progresso desenvolvimentista da educação técnica para o trabalho.

A reforma adotada no sistema militar de governo reformou as modalidades de ensino básica para educação de 1º e 2º graus, o ensino universitário em ensino superior de graduação e pós graduação (mestrados e doutorados).

Para justificar estas medidas surge a “teoria do capital humano” que visa a maximização do PIB sem realizar programas de distribuição de renda nacionalmente (AMARÍLIO, 2010). A proposição básica desta tese reúne em Theodore W. Schultz (1902-1998) a concepção de educação como valores sociais em “bens de consumo”.

A política tecnocrática do sistema ditatorial empresarial-militar tinha se revelado um fracasso. O alto número de analfabetos não conseguia impulsionar a economia desenvolvida para além de seus limites já instituídos anteriormente, e os professores, que sofriam severo arrocho salarial, não possuíam preparo suficiente para suprir as necessidades pedagógicas de um ensino renovado (AMARÍLIO, 2010).

O processo de desenvolvimento industrial deste período é marcado pela imensa concentração de renda e inflação monetária, contrastando o aumento do PIB e reafirmando a queda do salário mínimo anual (AMARÍLIO, 2010).

E é neste mesmo período, para ser mais exato no ano de 1975, que Ana Mae Barbosa lança seu primeiro livro no Brasil: “A Teoria e Prática da Educação Artística” pela editora Cultrix.

No livro, Barbosa (1975) denota que o objetivo de sua escrita está na conciliação das experiências norte-americana com a experiência brasileira. Barbosa centraliza a criatividade no processo educacional, e organiza seus ensaios para que seja possível a educação brasileira desenvolver este processo em seus alunos.

Barbosa era uma pensadora brasileira, formada na Universidade Federal de Pernambuco em 1960, mas realizou todo seu processo de pós-graduação até o pós-doutorado nos Estados Unidos (BATISTTI et al., 2016). Longamente premiada entre os anos 1989 e 2005, Barbosa também foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo durante este mesmo período.

Apesar de ser reconhecida por sua “Abordagem Triangular”, Barbosa possui uma grande literatura que tem como ponto principal comentários e reflexões histórico-políticas do ensino de artes na sociedade brasileira.

Suas considerações mais latentes estão na capacidade civilizatória da arte e da educação “desenvolvendo autonomia e heteronomia” (BARBOSA, 2009).

Barbosa irá valorizar a arte na educação, não apenas pelos seus componentes interdisciplinares (BARBOSA, 2001), como também por seus componentes culturais (BARBOSA, 2009).

Para além disto, a influência de John Dewey em Barbosa deixa marcas claras quando a autora dá destaque importante para a superação de uma sociedade dependente através do ensino de artes (BARBOSA, 2015).

Suas maiores críticas estão ao ensino espontaneísta e modernista da arte, que tenta conservar uma virtude inata da expressão do aluno, mas que entra em contradição com a própria condição social onde somos influenciados por uma multiplicidade de expressões (BARBOSA, 2001).

A defesa que Barbosa realiza, da arte no currículo escolar e a sua utilização interdisciplinar, está na defesa de uma formação integral do ser humano e ao ser a expressão das faculdades máximas da humanidade (BARBOSA, 2001).

A importância de Barbosa na educação brasileira está na abertura criativa e renovação das possibilidades de ensino em artes que a Abordagem Triangular ofereceu aos professores (COUTINHO, 2018). Esta abordagem surge da necessidade de compreender a história e buscar fundamentos teóricos que dê consistência na prática do ensino de artes (COUTINHO, 2018).

A busca pela coesão e coerência nos meios e objetivos para se ensinar arte, são elementos importantes e valorizados no pensamento de Barbosa. Esta coesão ganha destaque ao ser tomada como base para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação no final da década de 1990 (COUTINHO, 2018).

Para Barbosa (2001, p. 32): “O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.” Assim, ao mesmo tempo a autora rejeita a autoridade maior de áreas como a história da arte, a gestalt e os métodos modernistas de ensiná-la; ela propõe a organização de um caminho que possa unir as três formas básicas que criem de fato um conhecimento genuinamente artístico.

Assim, a síntese geral de Barbosa para com o Brasil, está na sua atitude política de propor uma reforma do ensino público e uma atualização de professores que permita uma maneira educacional mais eficaz e “civilizatória”.

A mais importante de todas estas relações encontra-se quando, apesar da aparência esconder, Barbosa possui um projeto político o qual orienta o seu pensamento educador. Quando ampara-se em John Dewey, Barbosa acaba por também incorporar seus valores

sociais e a importância de um processo progressista de desenvolvimento da sociedade (BARBOSA, 2015).

O destino disto tudo está na concepção Deweyana de sociedade técnico-industrial bem desenvolvida e educada para uma auto-renovação social (DEWEY, 1979).

Então, não é a toa que se torna necessário evocar minimamente os conhecimentos da economia, da história e da política educacional para elaborar uma análise inicial de Barbosa e sua proposta de educação artística, pois do contrário teríamos o problema de tratar de seus temas centrais que justificam qualquer que seja a abordagem, já que não haveria discussão clara do que move Barbosa para a elaboração de seus textos.

2 Por que Barbosa?

A escolha de Ana Mae Barbosa se deu em primeiro nível a partir da escolha do antigo projeto de TCC, onde buscava encontrar princípios comuns entre a educação e a prática artística. A busca era por eliminar a aparente contradição entre arte e educação, mais especificamente entre ensino e prática artística.

Mesmo com Barbosa (1975, p. 11) afirmando que a arte é antítese da educação, já que esta apresenta caráter conservativo e a primeira apresentar caráter divergente, percebo que a possibilidade de um conhecimento artístico, como a própria Barbosa (2001) define, permitiria um princípio de encontro entre a prática e o ensino.

Se existe um conhecimento genuinamente artístico, tanto o educador, o artista e o aluno, compartilham um elemento em comum que pode impulsionar tanto o ensino quanto o fazer da arte.

A concepção da qual partia pode ser encontrada parcialmente em Eisner (2008), onde a educação artística é também ferramenta para criar um senso de identidade intelectual e aprimorar a capacidade de conhecer o mundo e de atuar nele.

A problemática entre forma e conteúdo representada no ensino de artes e contrastada pelo ensino das ciências e dos conhecimentos exatos, tinha uma busca, neste projeto anterior, de resolver ou apaziguar o ensino das áreas a partir da concepção de uma capacidade anterior que reúne os dois conteúdos. Esta capacidade seria a capacidade criativa na educação.

As ferramentas artísticas abririam espaço para as outras matérias também se tornarem elemento de experimentação (EISNER, 2008). A capacidade de aprender estaria, então, atrelada à capacidade de experienciar e de criar sobre a experiência.

Esta capacidade de experienciar e criar sobre a experiência, ampliada pelas possibilidades expressivas da arte, poderiam se mostrar como formas emancipadoras do indivíduo e do coletivo (ECA, 2016).

A proposição deveria afirmar a necessidade ontológica da arte no desenvolvimento do ser humano e propor a socialização da escola e de seus conteúdos apropriados na comunidade (FERREIRA; DUARTE, 2011).

Ali a arte se conectaria com a própria história do indivíduo e da sociedade e desfetichizaria a educação, a estética e o processo de aprendizagem (FERREIRA; DUARTE, 2011). Neste instante possível, poderia ocorrer não somente a mediação pedagógica, mas também a mediação social, onde um pudesse se reconhecer no outro (FERREIRA; DUARTE, 2011).

A compreensão disto tudo não seria dada a partir do símbolo estético como símbolo psicológico, representando apenas o eu sobre si mesmo, mas um símbolo que se constrói socialmente. Os símbolos que nos cercam a todo tempo, mediados pela cultura e pela linguagem, neste processo fariam a ponte comunicativa e expressiva do eu e do outro para o eu e para o outro (FERREIRA; DUARTE, 2011).

Neste sentido, a proposição seria a construção teórica para uma experiência criativa educacional que pudesse resolver a disputa do aprender contra ensinar, do professor contra o aluno e da escola contra a sociedade.

Pensando a formação do indivíduo como essencialmente uma formação cultural (FERREIRA; DUARTE, 2011), não faria sentido buscar fora da própria cultura os elementos que poderiam mover este projeto.

As artes, neste caso, funcionam como catalisadores metodológicos buscando encontrar este meio didático de realizar o ensino através da experiência. A união da forma e conteúdo na experiência, desenvolvendo afetividade e cognição, daria o desenvolvimento unitário do psiquismo humano (FERREIRA; DUARTE, 2011). Eliminando a distinção metodológica de como fazer e o que fazer, seria possível o desenvolvimento integral da capacidade psíquica na educação.

A interpretação, dentro deste processo, pode ser considerada um processo coletivo e coletivizante da experiência (FONTENELE, 2011). Neste sentido, a interpretação, a comunicação e a experiência compartilham o processo de socialização do indivíduo na coletividade ao produzir um momento onde o mundo objetivo seja compartilhado por todos (FONTENELE, 2011).

Assim como as experimentações possíveis para tornar isso concreto são múltiplas, também múltiplos podem ser seus significados e, portanto, múltiplos os destinos que a comunidade escolar pode dar para este tipo de ação (FONTENELE, 2011).

Esta multiplicidade experimental e significativa poderiam acarretar em um princípio de caridade, onde só é possível entender o outro a partir da permissão para se identificar com o processo coletivo (FONTENELE, 2011).

A inquietação que está na semente de tudo isto se encontra na afirmação paradoxal de Jerzy Grotowski (1933-1999), diretor de teatro polaco, usado como influencia na minha prática artística, onde não se busca ensinar nada, mas retirar os elementos superficiais do ator (GROTOWSKI, 2002).

Esta afirmação carrega um paradoxo em si. Como não deseja ensinar nada, mas ao mesmo tempo busca-se elaborar uma experiência transformadora para aquele que a atravessa?

A questão do ensino, da aprendizagem e da experiência, tanto na arte quanto na educação, me incomodava profundamente em sua aparência contraditória.

Quando Paulo Freire (1996) afirma que ensinar necessita crítica, estética e rigorosidade metódica, assim como corporeificação das palavras pelo exemplo e reflexão crítica sobre a prática, ele também propõe que para ensinar é preciso a experiência que prepare para o ensino.

Não seria possível ensinar ou preparar uma experiência, sem passar por uma experiência anterior. Tão logo a prática docente, neste caso a prática do ensino da arte, não é contraditória com a experiência da arte, já que é apenas através desta que é possível transmitir, renovar e recriar as experiências na educação para futuras experiências.

Portanto, é possível perceber um circuito de experiências rico em provocações que reúnem a possibilidade da integração de um princípio comum da prática e da educação artística, objetificado no conhecimento artístico que Barbosa investiga.

Entretanto, ao analisar o processo recomendado por Barbosa, na fragmentação da experiência artística em três partes (fazer, ler e contextualizar), percebe-se uma separação artificial de elementos que não existem de formas separadas.

Assim, a práxis da arte-educação está na estreita relação da teoria do conhecimento com a teoria do ser, ou seja, da ontologia artística com a epistemologia da arte (AZEVEDO, 2014). Em outro sentido, não seria apenas as características do objeto que não podem ser separadas na *práxis*, mas a própria *práxis* que se revela num *ethos* unificado (AZEVEDO, 2014).

Se a experiência de arte se propuser a alcançar este nível de potência desejado, seria necessário unir objeto, *locus* e praticantes numa relação inseparável de significado (AZEVEDO, 2014).

Provavelmente não seria a separação em três partes diferentes que mudariam o contexto do ensino de artes, mas a tentativa de reunião destes em unidade.

Ao perceber esta unidade fragmentada em uma abordagem que distancia três pontos comuns da arte, dou-me conta que existe um antagonismo oculto na relação teórica de Barbosa.

A fragmentação da experiência didática da arte, poderia revelar a fragmentação de uma compreensão social do artista e do aluno.

Pensando sobre a história do ensino de artes, elemento essencial nas teses de Barbosa, é preciso entender que as artes não surgem como elemento *a priori*, mas como elemento contextualizante e enriquecedor da cultura.

É neste sentido que a contradição em separar o ensino de artes em três pontos diferentes também me leva a crer que existe uma contradição no próprio tratamento histórico que o justifica.

O seu tratamento da história e, em particular, dos escolanovistas como Dewey, Eisner e Anísio Teixeira, levantou suspeitas sobre a sua própria posição política acerca da história ocidental.

Quando Dewey e Eisner elaboram elogios ao modo de governo capitalista (DEWEY, 2015; EISNER, 2008), é necessário dar um passo atrás, reconsiderar os pontos principais que alimentam a prática e reavaliar os processos políticos enaltecidos pelos autores. Esta proposta também se estende a Barbosa, que chegou a elogiar a educação norte-americana como a mais promissora em promover a democracia (1975).

As considerações estruturantes que Barbosa realiza no seu primeiro livro, “Teoria e Prática da Educação Artística”, tem em si uma simplificação da importância da arte para a formação da identidade imperialista estadunidense.

A Educação, como meio de conservação da cultura, é naturalmente estratificadora e conformista, enquanto que a Arte, como instrumento de renovação cultural, é anticonformista e de caráter demolidor. [...] Os arte-educadores contemporâneos enfrentam esta contradição interna, mas nos Estados Unidos, na primeira metade do século XIX, Arte e Educação eram baseadas em princípios filosóficos comuns. (BARBOSA, 1975, p. 11)

Esta contextualização tem em seguida a confirmação do princípio comum da base artística e educativa no ensino que se objetiva na formação moral do povo norte-americano (BARBOSA, 1975).

O romantismo, ao enfatizar, além da exaltação patriótica, a grandeza da vida selvagem e a sublimidade da natureza, quase ao nível de um sentimento religioso, representou para os povos do Novo Mundo a vinculação ao patriotismo, que iria servir de suporte ao seu desenvolvimento em processo, e a expressão do sentimento religioso que deu nascimento à Nação. Representou, portanto, uma profunda relação entre passado e futuro. (BARBOSA, 1975, p. 15)

Aqui, vale a pena notar sobre que tipo de povos do Novo Mundo podiam se apropriar da pátria e a quem este sentimento religioso se destina.

A emancipação das “Treze Colônias”, como ficou conhecido o processo de independência estadunidense, é marcada pela união discursiva “Uma nação sob Deus” (RAMOS; MIRANDA, 2007).

Dentro dos valores-base para sua legitimação estão os princípios como família, trabalho e religião (RAMOS; MIRANDA, 2007). Estes valores reúnem em si a concepção de “Destino Manifesto”, onde o povo estadunidense seria escolhido por Deus para moralizar outras nações desprovidas desta mesma “benção divina” (RAMOS; MIRANDA, 2007).

Assim, o cristianismo encontra papel fundamental no militarismo, na civilidade e na cultura dos Estados Unidos. As influências desta concepção acabam por atravessar todo percurso educacional e artístico naquele país, tendo sua marca mais atual a indústria da música e do cinema (RAMOS; MIRANDA, 2007).

Os pilares que se agregam ao Destino Manifesto acabam por criar através do processo de influência econômico-política, um senso de democracia americanizada e uma simbologia de libertação centralizada no processo de construção da Nação Americana (RAMOS; MIRANDA, 2007).

Este processo de formação ideológica irá alimentar tradições belicistas de sacrifício à pátria e expansionismo territorial, iniciado dentro próprio território estadunidense, que terá uma marca essencial para o que será constituído como cultura americana (RAMOS; MIRANDA, 2007).

Esta compreensão de “religião civil” se comporta como elemento unificador da pátria em Deus e terá importante papel como instrumento de controle e legitimação do estado na dominação das minorias políticas que se opunham ou diferiam da determinação supremacista

do Destino Manifesto, já que é preciso salientar que havia também um recorte racial dentro da compreensão unificadora (RAMOS; MIRANDA, 2007).

A frase “Em Deus confiamos”, marcada na moeda americana e ao lado de apologias à liberdade, representa uma grande contradição em relação às políticas materiais adotadas pela unificação religiosa estadunidense (RAMOS; MIRANDA, 2007).

Este elemento simbólico possui grande poder ao sintetizar o princípio calvinista onde “Deus escolhe seus eleitos”, com sua eleição na moeda e nos regimes de dominação e intervenção global.

Os fatos históricos que mais denotam essa contradição são o tratamento do povo norte-americano, de descendência européia, com os nativos que ali foram encontrados na invasão colonial.

Os nativos não são incluídos no ideal de pátria e nos eleitos de Deus. Ao contrário, são demonizados e marginalizados num plano social, econômico e político de estabelecer uma colônia interna à metrópole.

O processo de avanço ao oeste e conquista das terras sobre os nativos denota claramente este processo de apropriação ideológica necessária à arte para política.

As confederações de indígenas nos Estados Unidos foram rapidamente desarticuladas a partir da exterminação de povos nativos, proibição de sua cultura e adoção de uma política que visava diminuir sua taxa de reprodução, caracterizando toda política expansionista ao oeste como genocídio nativo (LOBO; TALBOT; MORRIS, 2016).

A criminalização do genocídio judeu praticada pelos nazistas havia sido assinada e reconhecida por noventa e sete nações após poucos anos da vitória contra o Eixo. Porém os Estados Unidos apenas ratificou esta visão institucionalmente no ano de 1985, trinta e cinco anos após debates contínuos sobre o assunto (LOBO; TALBOT; MORRIS, 2016).

O genocídio foi criminalizado na Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1948, porém é pouco conhecido que práticas como violência mental e cultural também são tratadas dentro deste espectro de crime (LOBO; TALBOT; MORRIS, 2016).

A “Corrida pelo Ouro”, como ficou reconhecida a ocupação parcial do oeste geográfico dos Estados Unidos no século XIX, teve papel fundamental na sobrenumerificação de guerra contra os nativos que viviam na Califórnia (LOBO; TALBOT; MORRIS, 2016).

Após a vitória bélica, resultado de um massacre estratégico para afastar o povo nativo de suas terras, se sucedeu um período de fome e estupro da população indígena, resultando numa crise de doenças sexualmente transmissíveis e diminuição profunda da população nativa mais uma vez (LOBO; TALBOT; MORRIS, 2016).

Os sobreviventes do conflito foram escravizados e após a exploração do ouro em larga escala, foi adotada a política de “domesticação” que os realocara forçosamente num movimento que ficou conhecido como “Marcha da Morte” (LOBO; TALBOT; MORRIS, 2016).

O estilo artístico que assumiria um papel essencial para esta expansão americana se daria no transcendentalismo estético (GUARDIANO, 2017). O espírito do tempo adquirido na cultura artística, em especial a pintura, representa a natureza pura e convidativa à exploração, numa demonstração de sublimidade que conecta observador e o Deus criador do belo nas terras norte-americanas (GUARDIANO, 2017).

Esta busca pela hegemonia cultural fortalece, não apenas a instauração de uma democracia capitalista, como cria uma coalizão de interesses corporativos a fim manter seu império privado (HILLS, 1998).

A persuasão estética tem por fim criar uma mentalidade pública que assimile certas políticas como inevitáveis, racionais e benéficas para o bem estar de todos (HILLS, 1998). Este processo, porém, não surge completamente consciente de sua força. É preciso antes existir um entusiasmo na instituição cultural e artística para a formalização de uma ideologia totalizante (HILLS, 1998).

A formação artística norte-americana na década de 1840, tem por principal elemento a aliança com a retórica patriótica expansionista que tinha por finalidade a formação de um império econômico, cultural e político (HILLS, 1998).

As associações artísticas deste período tinham como objetivo a formação de uma imagem nacional que justificasse a união do sul e do norte no expansionismo ao oeste. A forma de disseminação de obras de arte com baixos preços, oferecidas em sorteios e leilões com entradas mínimas acessíveis, tinha por finalidade criar um senso de classe média a favor da união nacional (HILLS, 1998).

O jornalismo norte americano centralizava a discussão artística na questão da origem da opinião pública, isto é, não interessava tanto o artista que fundasse a cultura regional, mas sim a partir de que instituição o público acessa a arte (HILLS, 1998).

Enquanto boa parte do mercado de arte deste período se organizava ao redor de vendas para instituições, estas mesmas instituições trabalhavam para distribuir telas em sorteio com um número crescente de inscritos advindos da classe média (HILLS, 1998).

Estas ações formalizaram o que seria o princípio de cultura de massas unificada, importante para a reprodução simbólica da ideologia dominante (HILLS, 1998).

A simbologia unificada teve, então, papel fundamental ao unir os interesses do sul e do norte contra imigrantes, participação negra e nativos que se opunham ao poder militar (HILLS, 1998).

A demonização mexicana e, mais tarde, a demonização nativa foram representações essenciais para a formação da unidade nacional na crença da excepcionalidade norte-americana e a demarcação da diferença cultural em relação ao seu período enquanto colônia britânica (HILLS, 1998).

Seria um erro acreditar que após a consolidação das instituições de arte e do começo do expansionismo, os artistas tinham liberdade para pintar temáticas que escolhessem. Na realidade, os elementos representados deveriam estar de acordo com o interesse de um grupo econômico e intelectual que orientava, a partir de seu poder social, o encorajamento de certos tipos na ideologia estadunidense (HILLS, 1998).

Assim, quando Barbosa (1975) levanta o estudo e ensino da arte, em especial as artes visuais, perpassando as temáticas do “povo americano” e do “patriotismo” sem citar a especificidade histórica deste modo de fazer arte, ela comete um relativismo histórico que apenas vê a produção cultural do ponto de vista daquele que dominou a guerra.

As designações que Barbosa realiza sobre as formações curriculares do ensino superior e principalmente das disputas estéticas que surgiram na virada do século XIX para o século XX, criam um paradoxo cultural que balança a certeza de suas bases metodológicas para com a arte.

Se passarmos agora a considerar, de modo comparativo, os métodos e fins da Arte-Educação nos Estados Unidos e no Brasil, levando em conta a diversidade de desenvolvimento econômico, político e intelectual entre os dois países, é possível ver-se de modo claro, a maneira pela qual uma apreciação de ordem diacrônica [...] acaba por extrair resultados sincrônicos singulares. A influência cada vez maior do pensamento americano sobre a *intelligentsia* brasileira torna necessário este estudo comparativo, no sentido de prevenir errôneas reincidências do modelo americano em nosso iniciante processo de integração da Arte à escola. (BARBOSA, 1975, p. 33)

Para Barbosa (1975, p. 34) enquanto os desafios estadunidenses se afirmam na relação qualitativa da arte-educação, no Brasil este desafio se caracteriza enquanto desafio quantitativo da extensão da rede pública de ensino.

É perceptível que o dilema do princípio escolanovista se conserva desde a disputa entre ensino laico e ensino religioso no Brasil (AMARÍLIO, 2010). Barbosa faz acreditar que em pouco se avançou estruturalmente da década de 30 até os anos 1980 no Brasil.

Mesmo com as reformas institucionais e curriculares, o conflito apresentado, principalmente o conflito social, permanece o mesmo. Não adianta, deste ponto de vista, querer aprimorar as escolas sem expandir a rede de ensino.

Porém, mais alarmante que a comparação histórica do Brasil com o próprio Brasil, ocultado por Barbosa em sua análise, é o processo que referencia os Estados Unidos como pátria da democracia educacional e cultural.

Para Barbosa (1975) todo o processo educacional americano permitiu uma democratização do ensino e um desenvolvimento estrutural da nação. Ela reconhece neste, o projeto mais bem sucedido do mundo em relação ao potencial econômico dos Estados Unidos.

Ambos os países, o Brasil e os Estados Unidos, sofrem do mesmo problema referido por Sylberman acerca do caso americano. Eles parecem ter uma necessidade de definir a si próprios de saber o que eles são em relação a outros países. (BARBOSA, 1975, p. 37).

Portanto, para Barbosa, existe um núcleo essencial na estrutura brasileira e estadunidense que é compartilhado pela história, mesmo que o desenvolvimento desta problemática seja diferente.

Isto apresenta um risco do ponto de vista social, pois as comparações dos processos políticos e econômicos entre os dois países não permite determinar semelhança tão aparente na cultura e na educação.

Assim, partindo destas análises históricas, Barbosa (1975) elabora uma série de objetivos que tratam de orientar a metodologia de ensino em artes tendo como pontos principais: desenvolver a capacidade de imaginação e captação da realidade circundante; desenvolver a capacidade crítica e de análise da realidade; e encorajar o processo criativo que permita a geração de novas respostas à realidade.

Estas podem ser soluções oferecidas pela autora para iniciar um processo de reformas educacionais que passe a assemelhar o Brasil com o ideal democrático estadunidense.

Desta maneira, não é a metodologia voltada a si que gera a base para o pensamento do ensino de artes em Barbosa, mas a análise comparativa da história que dá substância às medidas políticas, educacionais e sociais que ela defende.

É nesta medida que não é possível realizar o meu plano inicial de utilização dos princípios contidos na “Abordagem Triangular” sem antes considerar os elementos históricos que a recheiam com sentido político.

Entretanto, isto não resolve o problema da ótica histórica que Ana Mae Barbosa se apropria para analisar as relações de poder no ensino. Existe, antes disso, uma consideração ainda mais fundamental que será seu elemento filosófico que garantirá a ontologia da educação.

Para encontrar este fundamento, será preciso analisar as relações teóricas que Barbosa estabelece com o teórico John Dewey, este que oferece toda teleologia da educação e boa parte da compreensão social para a autora.

3 A relação teórica de Barbosa com Dewey

John Dewey é um pensador estadunidense que teve grande influência no século XX. As suas principais contribuições se dão na área da filosofia, da educação e da sociologia (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

As opiniões sobre sua contribuição variam entre uma longa literatura que reforça seu modo de pensar e outra vasta literatura que condena a sua forma “pragmática” de ver o mundo (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

Um dos principais pontos políticos de Dewey está no alinhamento da educação com a democracia industrial, acompanhando o processo de rápida industrialização dos Estados Unidos na passagem do século XIX para o século XX (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

Na aliança com Charles Sanders Peirce (1839-1914), Granville Stanley Hall (1844-1924) e William James (1842-1910) fundou as bases de uma filosofia que seria reconhecida como filosofia “pragmática” (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

Nesta filosofia, Dewey declara que o valor de uma ideia está no resultado prático desta no seio social. Para a verificação práticas das ideias, na visão de Dewey, seria necessário um preparo escolar, onde “uma comunidade miniatura” poderia demonstrar e experimentar suas eficiências (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

Neste sentido, o professor deveria, na tentativa da concretização pragmática, relacionar o conhecimento humano e a experiência social com os alunos (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

Na cultura, Dewey advoga pela estética na experiência comum e pela participação da escola na transformação para uma melhor ordem social (TEITELBAUM; APPLE, 2001). Esta ordem social, na sua visão, deveria eliminar as barreiras das classes sociais.

Como prática educacional, as crianças deveriam aprender a cozinhar, construir abrigo, fabricar vestuários, realizar trabalhos artísticos, etc, visando a preparação da criança para

iniciação moral e social (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 199). Portanto, a reprodução da vida social na escola deveria preparar o aluno para a inserção deste na sociedade com dignidade.

Dewey se opôs ao modo marxista, pois reconhecia nas determinações de classe, a limitação do gênero humano e de seu trabalho (TEITELBAUM; APPLE, 2001). Neste sentido, ele advogou por uma preparação escolar para modelos econômicos mais colaborativos, mas que não rompesse diretamente com o capitalismo (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

Sua fé na ciência, o conferia a tese de que o desenvolvimento progressista da sociedade e da educação levaria inevitavelmente a um mundo onde as desigualdades sociais e políticas desapareceriam (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

A fundação do seu pensamento educacional gerou o que hoje é conhecido como “Escola Nova” ou Escola Progressista, de forte influência liberal (PEREIRA et al., 2009). A Escola Nova, como identifica Pereira et al. (2009, p. 157), apesar de realizar uma ruptura com o método de ensino tradicional, não necessariamente significou a ruptura com o modelo social da burguesia norte-americana.

Os elementos da vivência e da experiência como centrais na educação, foram a grande adição ao ensino tradicional, que pressupunha a transformação do modo ensinar ao aluno passivo, para o modo de ensinar que torna o aluno um ser ativo de seu próprio aprendizado (PEREIRA et al., 2009).

Assim, a crítica central de Dewey à educação tradicional tinha na ênfase à memorização seu ponto mais forte, já que, na sua teoria, a memorização não é capaz de, por si, preparar o aluno para enfrentar os desafios da vida moderna (PEREIRA et al., 2009). Dewey propunha uma educação onde o aluno buscasse ele mesmo dar as soluções para os problemas práticos oferecidos em cada atividade (PEREIRA et al., 2009).

É a partir das atividades manuais, que o aluno teria a possibilidade de, através do trabalho em equipe, descobrir as soluções para os problemas e propor uma divisão de tarefas, levando aos alunos a experienciar o espírito social, assim alcançando uma reprodução do que deveria ser, na concepção deweyana, a democracia moderna (PEREIRA et al., 2009).

Entretanto, para Dewey, apenas a educação pragmática não é suficiente para a democracia moderna sem a presença da arte (CAMPEOTTO; VIALE, 2018). Na sua visão, a arte enquanto experiência estética, revela verdadeiramente a experiência em si e, portanto, a educação e o filósofo devem usar-se da arte para entender o que é experiência (CAMPEOTTO; VIALE, 2018, pág. 142).

Se a experiência é o meio e o fim para a educação (DEWEY, 1997), logo a arte também teria papel central neste processo.

A arte, enquanto comunicação da experiência, e a democracia, como uma experiência comunicada, seriam pontos centrais de união entre arte, ensino e democracia (CUNHA, 2018).

No Brasil, o maior representante do pensamento educacional de Dewey foi Anísio Teixeira, a partir de sua formação nos Estados Unidos (SOUZA; MARTINELI, 2012). Apesar de adicionar o pensamento institucional que aferisse a aprendizagem e o rendimento escolar junto à concepção deweyana, Anísio Teixeira demarca claramente a importância de Dewey na educação brasileira a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1932 (SOUZA; MARTINELI, 2012).

Para Souza e Martineli (2012) um dos empecilhos para a implantação da Escola Nova no Brasil seria seu alto custo para o estado.

Neste sentido, a proposição escolanovista, apesar de um custo superior à educação tradicional, teria por objetivo político preparar a sociedade para uma transição ao capitalismo industrial e criar uma concepção desenvolvimentista segura para o Brasil (SOUZA; MARTINELI, 2012).

Para Barbosa (2003) a Escola Nova brasileira teria se apropriado da arte como “experiência consumatória” para fundar uma metodologia diferenciada de ensino. Porém, na visão de Barbosa (2003), esta interpretação de Dewey está equivocada.

Segundo Barbosa (2015), John Dewey antecipa muitos dos paradigmas da pós-modernidade e sua influência sobre este período tem sido constatada, mas muito pouco seriamente analisada.

De acordo com esse sistema, a arte era vista como uma maneira de ajudar as crianças a organizar e fixar noções aprendidas em outros campos de estudo. Procurou-se integrar a auto expressão com a estrutura conceitual da ciência, história, geografia etc., numa tentativa de vencer o que Dewey denominava “mera indulgência na efusão emocional sem referência às condições de inteligibilidade”. Contudo, esqueceu-se que Dewey condenava o estabelecimento de canais rígidos de expressividade por dificultarem a descoberta de novos modelos de expressão; esqueceu-se também que ele prezava a estimulação dessas descobertas, porque “foram sempre a condição de crescimento, condição de salvação daquela prisão e decadência moral chamada ‘arte acadêmica’”. (BARBOSA, 2015, p. 144).

A deturpação deste conceito gerou um ensino de artes que via no processo artístico apenas uma extensão estética do conceito ou conteúdo explicitado pelo professor (BARBOSA, 2015).

É a partir desta prerrogativa que Barbosa (2015) observou no tratamento anterior de Dewey uma desconexão pedagógica entre o ensino e a prática, resultante incoerente da teoria deweyana. Esta desconexão entre educação escolanovista e os princípios deweyanos, segundo Barbosa (2015), se devem ao afastamento da teoria educacional em relação à teoria filosófica de Dewey.

Assim, o produto artístico do ensino da arte foi visto como uma fixação da solução para o problema proposto em sala de aula (BARBOSA, 2015). A obra de arte produzida pelos alunos era apenas a expressão de um projeto anterior que apenas adaptava em forma as soluções práticas que o professor estimula o aluno a encontrar.

Dewey desenvolveu mais extensa e claramente seu pensamento sobre artes práticas e belas-artes em *Art as Experience*, publicado somente em 1934. Portanto, os responsáveis pela modernização da educação no Brasil, efetuada pelas três mais importantes reformas da época - Reforma Fernando de Azevedo (Distrito Federal), Reforma Francisco Campos (Minas Gerais) e Reforma Carneiro Leão (Pernambuco, 1927-1931) -, não tiveram acesso aos conceitos mais elaborados de Dewey sobre experiência estética e artística. (BARBOSA, 2015, p. 154)

Para Barbosa (2015), os escolanovistas haviam realizado uma leitura superficial de Dewey, apenas entendendo a ligação entre “belas-artes e arte útil como atividades do fazer”. Assim, as relações entre arte e artesanato se misturam de forma confusa na educação escolanovista.

Neste sentido, a solução oferecida por Barbosa (2015) seria retomar as categorias de atividades maiores e menores na arte, compreendendo uma arte maior e outra arte menor. Para isso seria preciso retomar a instrumentalidade fundada no estético, proposta por Dewey, substituindo o simples aspecto instrumental da arte (BARBOSA, 2015).

Para Dewey, o objeto estético deveria ser fonte de sugestões para a construção de outros objetos estéticos. A instrumentalidade da experiência estética reside em possibilitar a continuidade da experiência consumatória, e não em ajudar a configuração de conhecimento em outras áreas, tais como geografia, história, ciências etc. (BARBOSA, 2015, p. 156)

Esta compreensão de arte, a transformaria em serva do conhecimento e não propositora do conhecimento, como Barbosa (2015) denota sobre a concepção de Dewey. O significado não é elemento que cria a arte e a submete a um conhecimento, na visão de Barbosa (2015), mas um elemento que compõe a própria arte, sendo impossível existir separadamente, e que permite ao indivíduo se relacionar com o conhecimento.

Na leitura de Barbosa (2015), a instrumentalização da arte no ensino retiraria o elemento que Dewey evidencia em sua teoria que se trata da projeção global do conhecimento no processo artístico. “A arte faz surgir e/ou acentua na experiência a qualidade do ser como um todo estrutural” (BARBOSA; 2015, p. 167).

Desta forma, Ana Mae Barbosa pretende restaurar uma filosofia mal interpretada de Dewey sobre a educação brasileira e estabelece um vínculo conceitual que irá nortear toda sua concepção de educação artística.

Mas, mais importante que isto, há um texto onde Dewey consegue expor sinteticamente seu pensamento social, educacional e sobre o papel da arte neste processo que é de fundamental importância para compreendermos sobre qual panorama social Barbosa realiza suas proposições didático conceituais.

É no texto “Cultura e indústria na educação”, de autoria de John Dewey, mas publicado no Brasil por Barbosa (2015), que Dewey irá expor o núcleo mais essencial do seu pensamento sobre a arte no ensino.

Já houve um tempo em que o problema da relação entre a indústria e a educação era formulado da seguinte maneira: O que a escola fará pela indústria? Mas hoje a pergunta deve ser formulada exatamente o contrário: O que a indústria pode fazer pela escola? Ou melhor: O que ela pode fazer com a escola? Os negócios são a força dominante na vida moderna. Fundamentam e moldam as atividades e os prazeres, as possibilidades e as realizações, mesmo daqueles que pouco se relacionam com eles - aqueles que talvez se vangloriem de nada terem a ver com isso. (DEWEY, 2015, p. 25).

A percepção deweyana sobre sociedade e indústria se localiza numa relação inseparável entre sociedade e mercado.

Quando se questiona o que a escola fará pela indústria, pode-se entender que a escola tem o poder para influenciar a indústria ou pode-se entender que a escola tem um dever a cumprir para com a indústria.

Porém, quando a pergunta é alterada e a principal questão torna-se o que a indústria fará com a escola, percebe-se que agora não há uma interpretação dúbia das relações de poder entre escola e indústria. Neste caso, a indústria tem o poder “de fazer com a escola”.

A questão posta não é a relação de poder e quais as medidas do poder entre a escola e a indústria, mas como a indústria exercerá o poder sobre a escola.

A indústria, que representa a forma acelerada e que se revoluciona para acelerar ainda mais o seu processo de gerar mercadorias, quando se transforma “no mundo dos negócios” e tem o poder de “fazer com a escola”, assume uma posição superior à instituição educacional.

É possível pensar que a própria indústria molda a escola no sentido de que ela “faz com a escola”.

Este limite, de “fazer com” e “fazer pela”, expressa uma relação muito importante sobre a percepção de Dewey na sociedade capturada pelo mercado, independentemente da consciência ou da consensualidade dos indivíduos.

Neste caso, da mesma forma na qual os indivíduos não escolhem em qual cultura eles nascem, eles também não escolhem se participam ou não do mundo industrial, do mundo dos negócios.

Quando Barbosa publica este texto em seu livro, realiza uma série de argumentações em relação a um retorno puro e profundo de Dewey e, ao não comentar esta descrição social, subentende-se que ela faz das palavras de Dewey sobre a sociedade, as suas próprias palavras.

Portanto, também faz do pensamento deweyano, categorizando-o como expressamente aquele que permite compreender a pós-modernidade e, logo em seguida, afirmando que a “Abordagem Triangular” é produto do pós-modernismo (BATISTTI et al., 2016), o princípio filosófico de sua teoria.

Na política, recentes revelações suscitaram, no pensamento do povo americano, a ideia de que nossa vida pública está dominada por métodos e objetivos empresariais. O amador político pode ter desperdiçado tempo discutindo o que o governo deveria ou não fazer pelas finanças e pelo comércio. O eleitor comum supunha estar votando de acordo com princípios que regulam as atividades dos partidos políticos. Mas hoje o homem comum tem a suspeita de que os partidos políticos, seus líderes e plataformas são agências administradas por forças comerciais. A questão importante não é o que a política pode fazer pelos negócios, mas o que os negócios podem fazer com a nossa política. (DEWEY, 2015, p. 26)

Dewey (2015) demarcadamente crítica àquele que isola o mundo social e suas manifestações do mundo da economia. Aquele que crê ser o líder da sociedade através das ideias, na visão de Dewey, apenas é um indivíduo submisso às próprias forças econômicas que o controla.

Assim, tanto a arte, quanto a educação, não são produtos diretos da ideologia ou da consciência, mas de uma relação por muitas vezes conflituosa entre política e economia.

O desprezo por esta forma de ver o mundo, para Dewey, apenas abre espaço para os negócios se apoderarem do sistema educacional.

Portanto, para não recair em ingenuidades, Dewey (2015) recomenda encarar a indústria como elemento central da vida moderna. Caberia, então, a educação tratar de inserir a própria indústria na escola, “como uma forma de reproduzir a pragmática do mundo real”,

na intenção de direcionar o processo histórico social que o poder industrial econômico acarreta nas vidas dos cidadãos (DEWEY, 2015).

O trabalho existe por causa do lazer, a indústria por causa da cultura, assim como a guerra existe por causa da paz, mas a mesma pessoa não pode ter ambos. O trabalho é necessário para a existência de uma vida superior, o objetivo da educação, mas ainda assim é incompatível com ela. A separação de classes foi a origem e a consequência deste esquema. É impossível, assim Aristóteles resume o assunto, viver a vida de um trabalhador e se dedicar à busca e ao exercício da excelência. (DEWEY, 2015, p. 27).

Importante destacar aqui que quando Aristóteles analisa o sistema de classes de sua época, ele se refere ao trabalho do escravo, onde somente através da escravidão é possível a liberdade humana dos seres humanos superiores, dos aristocratas (TOSÍ, 2003). E, neste sentido, não somente a escravidão seria natural como justificável (TOSÍ, 2003).

Portanto, ao contextualizar a análise de Aristóteles à sociedade industrial, relacionar o trabalho ao endurecimento da alma e aos interesses mercenários, Dewey (2015) cria uma interpretação da sociedade inerentemente aristocrática.

A ausência de crítica de Barbosa sobre este texto o qual Dewey (2015) afirma que a mesma pessoa não pode ter a vida bela e rica, e trabalhar para satisfazer suas necessidades básicas, corrobora uma interpretação filosófica de que o ser humano não pode ter a arte e o trabalho ao mesmo tempo.

Dewey (2015) afirma que a educação verdadeira seria aquela que prepara o indivíduo para desfrutar de uma vida nobre. Mesmo criticando e propondo a diferença social de classes, Dewey (2015) credita à própria indústria, que remonta a sociedade de classes, a capacidade de incluir o trabalhador na participação dos assuntos públicos e dissolução da fixidez entre as classes.

Para Dewey (2015), o paradigma do trabalho foi alterado pela indústria de tal forma, que a prestação de serviços a outrem passou a ser tomado como símbolo de “nobreza moral”.

A indústria tem, daqui por diante, um apoio natural na inteligência, uma perspectiva inerente nas coisas do espírito. É elevada ao nível da razão, da verdade; e a especulação da inteligência teórica é tida como defeituosa e paralisante até que lhe seja assegurada uma forma de escape e experimentação na completa realidade da ação. (DEWEY, 2015, p. 31).

Segundo Dewey (2015), tanto o sistema econômico capitalista industrial, já globalizado e adiantado, seria um sistema orientado pela razão, influenciado na prática do

cotidiano e com uma política democrática, como também o sistema político estaria sob controle dos trabalhadores.

Ele não realiza, neste texto, nenhuma distinção social entre capitalistas e trabalhadores e apenas convém assimilar uma racionalidade iluminista à indústria. Isto é, para Dewey (2015), o sistema capitalista industrial é inerentemente ético e democrático na modernidade. Portanto, a educação e a cultura que surgiriam como base e reflexo deste fenômeno também o seria.

Para Dewey (2015), a classe trabalhadora ofereceria, através do desenvolvimento da sociedade industrial, a educação à seus mestres, sem questionar a própria posição de mestre entre um sujeito e outro.

Neste sentido, a dinâmica entre o jogo e trabalho, vocação e cultura, são dinâmicas que por si encarnam o modelo democrático de capitalismo industrial (DEWEY, 2015).

Aprendemos a dizer que a infância é proeminentemente um tempo de brincadeira; educação, brincadeira e liberdade a partir de atividades econômicas são todos termos sinônimos. Há, então, alguma coisa quase absurda, no mínimo paradoxal, em nossa situação. Proclamamos a importância crescente da indústria como um fator educacional ao mesmo tempo que descobrimos ser a brincadeira a chave para a educação. Estamos lutando, de um lado, contra o trabalho infantil nas fábricas, enquanto exigimos uma indústria infantil nas escolas. Na verdade, esta situação apresentaria uma contradição insolúvel, não fosse pela intervenção da arte. (DEWEY, 2015, p. 32-33).

A arte, para Dewey (2015), seria o elemento que conseguiria realizar e desfazer a contradição entre a exploração industrial e a educação para a indústria. Neste sentido, pode-se entender esse raciocínio como uma forma de apaziguar as próprias contradições sociais expressas no modelo econômico dos indivíduos.

A arte, dentro deste contexto, toma forma elevada, educacional e emancipadora, não só da indústria, mas como para a indústria.

Desta maneira, é dever da escola, enquanto instituição educacional, preparar a arte como meio de reprodução benéfica do mundo industrial entre seus alunos.

Realizar esta tarefa pedagógica é, para Dewey (2015), “cobrir a distância entre o trabalho e a cultura” e “elevar o fator industrial na educação”. Portanto, não só a indústria é um elemento essencial para o “mundo dos negócios”, como o mundo dos negócios, relativamente, torna-se essencial para a educação através das artes como forma de conciliar trabalho e cultura.

Assim, não só a arte, mas a educação torna-se uma ferramenta para a indústria e para o mundo dos negócios, visando cumprir o modelo democrático idealizado por Dewey.

As brincadeiras como um trabalho, como uma atividade livremente produtiva e a indústria como um lazer, ou seja, como uma ocupação que satisfaz a imaginação e as emoções tanto quanto as mãos, é a essência da arte. Arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, do estado da mente - aquele que exige para sua própria satisfação e realização a formulação de algo de uma forma nova e mais significativa. (DEWEY, 2015, p. 33).

A definição de arte de Dewey (2015), porém, entra em contradição com a própria descrição da sociedade industrial que ele realiza, onde o trabalho é inerentemente repetitivo, duro e sem elemento criativo.

Se analisarmos a condição lógica interna do texto, é perceptível que há uma diferença nuclear entre a indústria que Dewey observa e a indústria que Dewey idealiza. A primeira tem na sua existência um trabalho dominado pelo mercado, massante, longo, extenuante e alienador. A segunda tem na sua origem o próprio ideal de arte, a liberdade e, acima de tudo, necessita de uma democracia participativa que inclua o próprio trabalhador.

É, a partir destas considerações, que é possível pensar que a educação de Dewey, para a sociedade industrial, não se direciona para a indústria já existente, mas para uma indústria que ainda há de vir.

É neste sentido que Dewey (2015) não vê a educação como forma de melhoria da sociedade capitalista atual, mas como ferramenta para o surgimento de um capitalismo restaurado. Isto é, a educação é o movimento formador das classes que irão renovar o capitalismo para sua forma plenamente democrática (DEWEY, 2015).

Assim, o trabalho industrial renovado pela arte é o elemento principal que dá abertura para um sistema econômico onde trabalhar e se realizar esteticamente não existam em contradição. Isto é, um projeto onde o trabalhador possa produzir e se satisfazer culturalmente ao mesmo tempo.

A arte, em uma palavra, é a indústria extraordinariamente consciente de seu próprio significado - adequadamente consciente, tanto emocional quanto intelectualmente. No impacto da vida econômica sob as condições atuais, existe pouca oportunidade para tal consciência - por isso, nossa arte se corrompe ao separar a beleza do uso, o lazer do trabalho. Mas o período da educação é justamente aquele no qual o jogo de atividades produtiva e manuais pode sobrecarregar seus desempenhos com tamanha abundância de significado social e científico que a associação, uma vez estabelecida, jamais será perdida. (DEWEY, 2015, p. 33-34).

Estas relações de forças descritas por Dewey, são o elemento essencial que define não só o valor da arte enquanto experiência, já formulado anteriormente, mas o valor da arte como possibilidade de restauração da democracia capitalista.

Dewey (2015) propõe que numa reprodução pragmática do mundo social, ou numa abordagem pedagógica deste, seja possível transformá-lo em direção à própria democracia plena que gesta no industrialismo de seu tempo.

A importância de analisar e expor o pensamento de Dewey, publicado por Barbosa, se revela na própria orientação que a autora dá à publicação do todo literário.

“Não consumi nem encarcerei meu entusiasmo por John Dewey neste livro. Continuo estudando os seus escritos e acreditando que sua proposta de educação é possível e sua concepção de arte libertadora” (BARBOSA; 2015, p. 14).

Neste sentido, não foram utilizados os próprios livros de Dewey como citação direta, já que, se o objetivo deste trecho é emergir a relação teórica entre Barbosa e o autor, bastaria utilizar das próprias palavras de ambos publicados conscientemente pela autora.

Esta relação revela não apenas a marcante presença de Dewey no século XX do Brasil, mas a base concreta dos conceitos de arte e de educação presentes em Barbosa, sem os quais seria impossível encontrar uma origem coesa das suas proposições educacionais.

Em diante, para estabelecer um cenário comum de diálogo sobre a autora, bastaria apenas denotar sua noção educativa para as artes.

4 Proposta de educação artística de Barbosa

Para Barbosa (1975), a arte é um modo de organizar as experiências e, se atrelada ao processo educativo, tem por finalidade desenvolver a percepção, a imaginação, a capacidade crítica e encorajar o processo criativo. Estes elementos tem por finalidade proporcionar a capacidade do aluno de encontrar novas respostas aos problemas da realidade.

A criatividade toma espaço central, já que todas as outras capacidades e habilidades são meios para se atingir a forma metodológica criativa que possa dar novas respostas, não apenas aos problemas apresentados na sala de aula pelo professor, mas em maior medida, considerando a proposta deweyana, dos problemas reais da nossa sociedade (BARBOSA, 1975).

Assim, ao tentar conciliar e criar forma-conteúdo adequados para a proposta de educação artística, Barbosa (1975) observa no aluno uma capacidade de síntese e de abertura experiencial, isto é, capacidade de recriar as experiências, que permitem a acentuação criativa benéfica para todas as atividades da vida.

Para isso, seria necessário abandonar a ideia de representação perfeita como objetivo do ensino de artes e o *laissez faire* como método para ensiná-la (BARBOSA, 1975). Assim, as

relações entre forma e conteúdo são a essência propositiva do ensino de artes para Barbosa (1975).

Barbosa (1975), então, prepara um programa em três partes que divide a concentração em três desenvolvimentos: o desenvolvimento perceptivo, o desenvolvimento analítico e o desenvolvimento crítico.

A percepção, contudo, é função do pensamento. Perceber a realidade é pensar acerca dessa mesma realidade e adquirir condições para propor uma nova realidade. Visando a tornar consciente acerca do percebido e visando uma maior flexibilidade e complexidade de percepção, será necessário uma estimulação mais dinâmica que o desenho de observação, tal como a proposição de um problema a ser resolvido dentro da situação perceptual, e que leve à discriminação, à seletividade, à analogia, à análise e à síntese. (BARBOSA, 1975, p. 76).

Estas relações didáticas são organizadas objetivamente em direção à não apenas “alfabetizar visualmente” o aluno, mas ordenar um pensamento estético sobre o observado (BARBOSA, 1975).

A contextualização teve um papel importante para não apresentar o objeto de maneira estática, isto é, valorizar o conteúdo de ensino enquanto movimento e multiplicidade (BARBOSA, 1975).

Dentre as formas de avaliar os resultados desta didática, Barbosa (1975) utiliza a noção de criatividade objetiva, isto é, criatividade que se expressa dentro de uma medida exata, avaliada por um *score*, e relaciona estes modelos avaliativos com o QI (Quociente de Inteligência).

A solução mais frequentemente apontada pelos teóricos tem sido a organização do currículo numa práxis, em direção à abertura, e a inclusão de um instrumento que atue especificamente nas operações geradoras da produção divergente. A importância da utilização de um veículo específico para o desenvolvimento criativo está sendo cada vez mais ressaltada e o *problem solving*, ou solução do problema, tem sido o processo até hoje mais constantemente empregado. Esse processo deriva diretamente dos testes de criatividade. Problemas da mesma natureza são propostos para medir a criatividade e como exercício para desenvolvê-la. (BARBOSA, 1975, p. 58)

A postura que Barbosa (1975) assume em relação à didática da “solução de problemas” não é de negação deste, mas de complementaridade. A afirmação de Barbosa (1975) se dá através do âmbito onde a didática da “solução de problemas” deve ser complementada pelo exercício da afetividade, isto é, através de uma abordagem artística.

A arte, enquanto percurso educacional, encorajaria à criatividade, exercitando os conteúdos cognitivos e afetivos, que para Barbosa (1975) possuem íntima relação.

Portanto, Barbosa (1975) propõe uma ampliação da didática da “solução de problemas” através da inclusão da expressão artística como objeto mediador e expansivo da educação.

Podemos dizer que, de um modo geral, a Arte em relação ao desenvolvimento específico da criatividade representa o papel de veículo complementar como agente interativo, independentemente do método. Isto é, mesmo o ensino de Arte com finalidade profissionalizante, através de métodos estritamente artísticos ou estéticos, poderá ser um auxiliar dos métodos específicos de desenvolvimento criativo e pode provocar assistematicamente efeito positivo, estimulando o pensamento divergente. (BARBOSA, 1975, p. 62)

A criatividade então, elaborada pelos processos tríplices, seria exercitada na interseção da experimentação, decodificação e informação, elementos estes que são compositores da sua “Abordagem Triangular” (BARBOSA, 2007).

A maturação da proposta de educação artística de Barbosa, se dá a partir da concepção de educação artística como mediação (BARBOSA, 2009).

É preciso ressaltar que este período de desenvolvimento da sua proposta se distancia da sala de aula das escolas públicas e aproxima, pelo próprio contexto pessoal onde atuava como Curadora do Museu de Arte da Universidade de São Paulo, da concepção do ensino artístico mediado pelo museu.

O seu princípio pedagógico não está completamente afastado da proposta política de renovação da escola pública, mas está posicionado em um outro referencial prático de arte na sociedade.

A “Abordagem Triangular”, neste caso, tem sua influência destacada entre os processos culturais de ler e contextualizar a arte, diminuindo um pouco a participação efetiva do fazer (BARBOSA, 2009). O fazer não está excluído da mediação, mas postergado para o período após a exposição de arte no museu, isto é, a experiência do fazer artístico dialoga majoritariamente posterior ao processo de ler e contextualizar.

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como uma parturição das idéias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso. (BARBOSA, 2009)

Barbosa (2009) coloca a posição da arte-educação em outro espaço, o museu, e passa a considerar a relação museu e educação como um espaço de mediação entre cultura e sociedade.

Para ela, “museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química são para a aprendizagem da Química” (BARBOSA; 2009, p. 13). Isto é, se museus são laboratórios de conhecimento de arte, logo seriam as escolas incompletas neste ensino sem esta partícula laboratorial.

Esta expansão do ensino de arte não se dá apenas em relação aos museus como também se dá em relação às mídias digitais (BARBOSA, 2009).

Portanto, é possível perceber que o discurso propositivo de Barbosa não se alterou na raiz, mas ganhou outra abordagem cultural. A sua relação com as instituições que encarnam o poder estatal, distanciou-se na medida em que o discurso multicultural foi sendo introjetado na concepção de Barbosa.

É preciso encarar, neste sentido, que a proposta educacional em artes de Barbosa não se limita à “Proposta ou Abordagem Triangular”. Este seria apenas um método, um caminho, para realizá-la.

A centralidade da proposição artístico-educacional está onde ela se apropria de Dewey no valor da arte para a sociedade e para política, através de uma relação concreta entre ensino e economia, assim como civilidade.

Neste sentido, as aproximações de discussões multiculturais não são uma alteração na concepção deweyana remontada por Barbosa sobre educação, mas uma abordagem diferente para tratar dos mesmos pressupostos teóricos.

A partir da década de 1990, por esses motivos ou por maior desenvolvimento da consciência social, muitos museus criaram setores educacionais. A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições permitiram descobrir que as escolas são o público mais numeroso nesses eventos e, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores. (BARBOSA, 2009, p. 17).

Portanto, apesar das formações discursivas se alterarem na escrita de Barbosa, a essência conceitual sofre poucas mudanças. Isto é, o plano educacional que Barbosa propõe ainda está centrado na concepção de preparação social dos alunos para o desafio real da sociedade ao fim da escola.

Este tipo de educação possui um viés teleológico muito forte, onde as maneiras de ensinar são justificadas pelo objetivo da educação. Isto é, a metodologia a ser aplicada está justificada no fim que se deseja atingir.

Longe dos fins justificarem os meios a todo custo, esta forma de pensar a educação investiga no sujeito aprendiz as ferramentas para se atingir o sujeito formado. É neste sentido

que Barbosa propõe uma educação integral, pois este é o sujeito que se espera encontrar após o processo formativo escolar.

Este sujeito integral, o sujeito ideal pós-processo formativo escolar, só pode ser justificado, seguindo a argumentação de Dewey e Barbosa, se também existir uma outra finalidade para existir esta “integralidade”. A integralidade levanta discussões sobre o que é de fato integral ao sujeito, ou o que também não é integral ao sujeito, sendo possível comparar o integral como uma forma de se atingir o essencial do sujeito.

O que seria esta integralidade do sujeito?

Claramente não seria a integralidade do tudo possível. Não seria possível ensinar tudo e educar para tudo, é preciso selecionar, até porque não existe método que possa tudo. Mas seria possível ensinar algo e educar para algo.

A educação para democracia, e principalmente a educação artística para a democracia, são os grandes pontos que reúnem a proposta educacional de Barbosa com Dewey. É o sistema político, enquanto democracia idealizada, que justifica a educação.

Logo, deve-se educar para viver politicamente, mas politicamente dentro da democracia. Assim, estariam excluídos todos e quaisquer valores contraditórios ao modo democrático.

Neste sentido, a educação integral é a educação que compreende todos os limites da democracia.

A arte, neste modelo, funciona como um par complementar menosprezado pela educação tradicional. Isto é, se a cognição e a memorização foram elementos primordiais para o pensamento tradicional da educação, gerando o que se conhece como educação bancária, em Barbosa estes elementos são insuficientes sem a complementaridade da afetividade.

Compreender este processo é compreender que, ao justificar a necessidade da afetividade no ensino para a democracia, Barbosa afirma o valor da afetividade para existir uma relação democrática.

Porém, o que ocorre quando olhamos para um sistema político, dito democrático, mas sem afetividade? Seria este sistema político menos democrático por não possuir afeto?

Se levarmos mais adiante, seria o poder político simpático à afetividade?

Se a educação serve a política, e para se ter uma política democrática é preciso a educação afetiva, logo uma educação que não trabalha a afetividade seria efeito de um processo não democrático na política?

Se sim, seria possível inserir a afetividade na educação, sem passar antes pela política? Isto é, seria a educação um plano anterior à política ou posterior?

Estes elementos conceituais não possuem tanta elaboração teórica em Barbosa, mas são elementos essenciais para entender qual é o objetivo factual ou qual objetivo devemos buscar ao aplicar a “Abordagem Triangular”.

Os sujeitos bem preparados pela educação, segundo a influência de Dewey, seriam aqueles que estão preparados para resolver os problemas da sociedade. Mas, Dewey realiza um destaque onde os problemas da sociedade são aqueles problemas percebidos pelo aparato escolar (professores, gestores, ministros, etc.). Logo, não há problemas sociais a serem abordados que escapem à discussão política destes.

Ou seja, não existem problemas sociais autoevidentes. É preciso existir atores políticos e sociais que percebam e denunciem os problemas da sociedade que a educação deve pautar.

Mas num sistema político, nem todos têm o direito à denúncia e à pauta. Mesmo num sistema de democracia representativa, apenas os eleitos possuem o direito à pauta política na institucionalidade.

Esta relação de poder configura uma limitação estrutural no que pode ser pautado, onde apenas os detentores do poder podem pautar quais são os problemas sociais a serem resolvidos.

Os projetos curriculares e bases educacionais seriam, portanto, o resultado da compreensão histórico-política de um tempo baseado nos interesses daqueles que já ocupam cargos políticos decisivos. Assim, seria impossível tratar esta relação pedagógica de Barbosa e Dewey sem tratar da própria visão já institucionalizada de problemas sociais.

A discussão aqui caracterizada, trata da relação de substituição do poder político através dos problemas sociais. O fundamento que assimilaria a coesão entre a proposta de educação artística de Barbosa e a nossa democracia, seria a efetiva capacidade daqueles que sofrem as mazelas sociais de adquirirem o poder político para pautá-las na educação.

É, a partir disso, que tanto Barbosa, quanto Dewey, caracterizam o movimento histórico da educação para a realização da democracia, como um movimento cognitivo espontâneo, pois tratam a renovação escolar como se em si já realizassem o processo da mudança.

Assim, não seria necessário a substituição política dos oprimidos no poder, mas apenas o avanço de um sistema capitalista para sua democracia plena.

Neste sentido, a educação artística de Barbosa é entendida como um movimento natural da sociedade que tenta se emancipar e, apoiada em Dewey, o único destino racional do

desenvolvimento da sociedade industrial com uma arte que é em si a indústria consciente das suas possibilidades.

Ou seja, sua proposta depende que o movimento histórico possua uma transição natural e espontânea para democracia a partir da educação, não sendo mais o poder político aquele que determina o avanço da escola, mas o poder educacional.

É neste sentido, que é possível interpretar um elemento claro na teoria de Barbosa, que é a caracterização de seu povo através de sua educação. A oposição ao modelo escolanovista, mesmo que recuperado por Barbosa, seria como Anísio Teixeira descreve: “uma reação às mudanças sociais”.

Esta oposição não seria apenas às mudanças, como o engrandecimento de um povo, mas principalmente à realização de uma democracia plena.

A grande questão que reúne o arcabouço teórico e a política educacional está exatamente no princípio histórico que Barbosa, Dewey e Anísio Teixeira resgatam para a educação, é o debate que o ocidente realiza sobre os processos democráticos do século XX.

Barbosa é uma defensora da democracia, mas seu conceito de democracia não se coloca sob a aprovação de qualquer democracia. No debate democrático do século XX, Barbosa possui clara influência histórica.

Sua formação teve apoio fundamental das Fundações Ford e Fundação Rockefeller (BARBOSA; 2019, p. 1), de forma que um debate contextual da própria educação democrática tem de ser realizado sob a luz da história.

A questão fundamental que se coloca sobre o debate da proposta de educação artística de Ana Mae Barbosa é onde Barbosa pôde elaborar uma proposição para educação pública e para as artes a partir da influência norte-americana.

Estas questões, de pouco debate seminarial, levantam uma própria questão que Barbosa escreve:

A falta de conhecimento sobre o passado está levando os arte-educadores brasileiros a valorizarem excessivamente o “novo”. Tudo que é considerado novidade é adotado entusiasticamente. Objetivos, métodos e estratégias supostamente “novos” vêm sendo sucessivamente introduzidos nas aulas de arte sem que haja qualquer preocupação com sua inter-relação. Novos objetivos têm sido propostos sem a necessária renovação, continuando-se a usar irrefletidamente métodos relacionados com objetivos formulados por períodos culturais anteriores e vice-versa. Esta falta de estrutura interna no ensino da arte, ensino este que se pretende inovador, está levando a uma concepção de arte como *nonsense*, uma espécie de fazer sem intenção. (BARBOSA, 2005, p. 35).

5 A educação para o futuro

As relações sócio-políticas que o Brasil atravessou no século XX, despertam uma multiplicidade de interpretações históricas. A história deste período, apesar de pouco evidenciada nos artigos sobre educação artística, possui grande impacto sobre os projetos nacionais de desenvolvimento e formação da consciência brasileira.

As situações que denotam a importância deste período para educação estão evidenciadas pela pluralidade teórica surgida entre a década de 1960 e 1980, tendo Paulo Freire como seu maior nome, também coincidindo com o período da ditadura empresarial-militar.

As formas educacionais institucionalizadas durante este período até hoje mantém seus resquícios, exceto quando as posteriores reformas internacionalistas da educação tomaram seu espaço.

A economia-política daquela época definia os conflitos globais, possuindo grande importância para o pensamento da intelectualidade brasileira.

Uma destas intelectuais, que se insere rapidamente no contexto educacional dos anos 1970, é Ana Mae Barbosa.

A autora, de influência americana, mas de origem pernambucana, reintegra a proposta deweyana na sociedade e restaura as afirmações, deturpadas pelos escolanovistas, em direção à escola pública e à educação artística brasileira.

A sua mais famosa contribuição está inscrita na “Abordagem Triangular” que é tida por alguns como precursora de uma educação artística libertadora e original.

Porém, dentro de todos estes contextos, é necessário realizar uma profunda análise entre o projeto educacional de Barbosa, o projeto político do qual se alimenta e as condições reais brasileiras para tal aplicação.

Este trabalho dialoga profundamente com áreas da filosofia política, filosofia da educação, sociologia, pedagogia, entre outras; de forma que torna-se impossível ignorar a importância intelectual de Barbosa para o ensino das artes no período pós-ditatorial brasileiro.

Porém, as influências norte-americanas apresentam um risco conceitual de adaptar ou superficializar debates específicos e particulares de um país da dimensão brasileira e localizado na América do Sul.

É, de fato, necessário um diálogo e um debate mais profundo sobre o caminho que a “Abordagem Triangular” nos oferece, incluindo, neste caso, um questionamento profundo do projeto político nacional.

Não foi possível estabelecer uma síntese final da análise da proposta de educação artística de Barbosa, devido à extensão textual de um Trabalho de Conclusão de Curso, mas foi possível levantar elementos conceituais que merecem problematização e pesquisas futuras.

Isto torna o caráter laboral deste trabalho centrado no levantamento de uma discussão de pouco acesso e pouco realizada nos ambientes da arte-educação.

Portanto, seriam necessários maior pesquisa, com amplitude e auxílio temático maior, e colaboração entre diversas áreas que tocam a filosofia da educação, a história, as artes, a sociologia e a ciência política.

Neste sentido, o que me foi possível, enquanto estudante do Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, está unitarizado no despertar de uma discussão multifacetada sobre arte-educação e Ana Mae Barbosa.

Considerações finais

As limitações deste texto são demarcadamente sua característica mais destacável.

A escolha de tratar arte-educação a partir de uma contextualização geral da história brasileira no século XX, também acarreta no custo de não sobrar espaço para uma elaboração mais detalhada das consequências e do estado teórico que o Brasil se encontrava naquele período acerca da proposição educacional de Barbosa.

A característica fundamental que deve ser incentivada para a expansão deste trabalho pode-se separar em três partes: o aprofundamento da teoria filosófica deweyana; as relações da teoria de Dewey e Barbosa em relação a um tratamento específico da história ocidental; e a própria construção da educação brasileira neste período.

Para tal atividade seria necessário realizar não apenas uma contextualização da própria pedagogia, mas da pedagogia brasileira, incluindo nesta parte um tratamento aprofundado das relações freireanas que marcaram a segunda metade do século XX.

O sacrifício necessário ao antigo projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, pagou-se em possibilidades teóricas para futuros projetos. Entretanto, ainda é necessário realizar um debate aprofundado sobre as relações entre arte e educação, de forma a não menosprezar a inquietação original.

A mudança de objetivo se deu pelo impedimento encontrado ao buscar bases e fontes brasileiras na atualidade para discutir o tema vinculando política curricular, política pedagógica e metodologia do ensino de artes.

Sem pretensão deste trabalho cobrir a necessidade do anterior, a realização deste mais se dá como uma forma de exercitar uma atividade crítica para a própria educação. Isto é, sabemos que a arte cabe na escola pública, resta, a mim enquanto pesquisador, elaborar maneiras de relacionar isto a uma pedagogia política que não separe as relações públicas da escola com as relações didáticas da sala de aula.

Isto claramente acaba por envolver o professor e outros profissionais da educação em atividades para além do ato de preparar e dar aulas.

Mas seria possível, após uma crise pandêmica, um genocídio institucionalizado e uma apatia geral, ainda permanecer imóvel? Seria possível não se envolver? Já não estamos todos envolvidos nesta dialética da educação, da identidade e da política?

É a partir desta compreensão que o formato textual se justifica e procura, sem perder rigor teórico, mas sem se estender demasiadamente para um Trabalho de Conclusão de Curso, realizar este princípio investigativo, que necessita ser político e ser atual.

Atualizar o século XX não foi um objetivo alcançado no texto, mas não existiria como atualizar um objeto que não se discute.

Portanto, no fim, o que se deseja é discutir e levantar hipóteses, avaliar literaturas e questionar aparentes consensos acadêmicos.

No fim, a intenção é começar, ou começar de novo, a discussão do projeto político educacional brasileiro pela sua raiz mais pulsante. E não seria possível realizar isto sem discutir o projeto educacional artístico de uma das autoras mais influentes na arte-educação.

REFERÊNCIAS

AMARÍLIO, Ferreira Jr. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

AREND, Marcelo. O Brasil e o longo século XX: condicionantes sistêmicos para estratégias nacionais de desenvolvimento. *In*: VIEIRA, Rosângela. **O Brasil, a China e os EUA: na atual conjuntura da economia-mundo capitalista**. Marília: Cultura Acadêmica, 2013. cap. 5, p. 135-172.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. **A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Orientador: Clarissa Martins de Araújo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: Anos oitenta e novos tempos**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. **Ensino da Arte: memória e história**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. **Revista Digital Art&**, São Paulo, 2003. Disponível em:

https://arte-educacao-eseuscaminhos-g-morfer.webnode.com/_files/200000023-91f8f92f2f/Texto_1-_Arte_Educa_o_no_Brasil_Ana_Mae_Barbosa.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Processo Civilizatório e Reconstrução Social Através da Arte**.

XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, Recife, 2009. Disponível em:

http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Barbosa.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

BATISTTI, Taíze dos Santos; LOPES, Elisiane Saiber; SELPA, Marcia Regina; RAUSCH, Rita Buzzi. Dialogando com Ana Mae Barbosa sobre Arte. **Atos de Pesquisa em Educação**, Florianópolis, v. 11, n. 1, 2016. Disponível em:

<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4680>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CAMPEOTTO, Fabio; VIALE, Claudio Marcelo. Educación y arte: Acerca de John Dewey. **Cuestiones de Filosofía**, Colombia, v. 3, n. 21, p. 135-164, 2018. Disponível em:

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73110>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CARVALHO, Vivane Batista. As Influências do Pensamento de John Dewey no Cenário Educacional Brasileiro. **Revista Redescritões**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/download/15281/10035>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CHAVES, Wanderson. **As agendas culturais da Guerra Fria e o "Programa Ideológico": a CIA e a Fundação Ford na atração às elites intelectuais**. *Revista Angelus Novus*, (9), 123-152. 2016 <https://doi.org/10.11606/ran.v0i9.98864>

COUTINHO, Rejane Galvão. **Abordagem triangular**: deglutições e apropriações formativas, Anais do 27 Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.1276-1287.

_____. **Abordagem Triangular: Deglutições e Apropriações** Formativas. **27 Encontro ANPAP**, São Paulo, 2018.

CUNHA, M. V. da. A atualidade De John Dewey para a educação: mais arte, não menos. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 4, n. 3, 2018. DOI: 10.5965/24471267432018009. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/14549>. Acesso em: 1 ago. 2021.

DANTAS, Humberto; ALMEIDA, Rodrigo Estramanho de. Educação Política no Brasil: desafio aos 30 anos de democracia. **Conexão Política**, Teresina, v. 1, 2015. Disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/2885/2015_dantas_educacao_politica_brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 jun. 2021.

DEWEY, John. **Art as Experience**. Nova Iorque: Perigee Books, 1980.

_____. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. **Experience and Education**. Nova Iorque: Kappa Delta Pi, 1997.

_____. Cultura e Indústria na educação. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015. cap. 2, p. 25-34.

ECA, Teresa Torre. Da arte pela arte às artes comprometidas com as comunidades: paradigmas atuais entre educação e artes. **Pensamiento palabra y obra**, [s. l.], n. 16, p. 14-23, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-804X2016000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 jun. 2021.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?.

Currículo sem Fronteiras, [s. l.], v. 8, n. 2, 2008. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton. As artes na educação integral:

Uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**,

Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115-126, 2011.

FONTENELE, Ednalva Melo. Interpretar é reconhecer-se no outro: o conceito davidsoniano

de interpretação radical. **Argumentos Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 121-126,

2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GROTOWSKI, Jerzy. **Towards a Poor Theater**. Nova Iorque: Routledge, 2002.

GUARDIANO, Nicholas L. **Aesthetic Transcendentalism in Emerson, Peirce and nineteenth-century American Landscape Painting**. Londres: Lexington Books, 2017.

HILLS, Patricia. The American Art-Union as patron for expansionist ideology in the 1840s.

In: HEMINGWAY, Andrew; VAUGH, William. **Art in Bourgeois Society: 1790–1850**. Nova

Iorque: Cambridge University Press, 1998. cap. 14, p. 314-339.

LOBO, Susan; TALBOT, Steve; MORRIS, Traci L. **Native American Voices: A Reader**. 3.

ed. Nova Iorque: Routledge, 2016.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos; DELGADO, Evaldo Inácio. A Contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38>. Acesso em: 9 jun. 2021.

RAMOS, André Luiz Araújo ; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo .Religião Civil, destino manifesto e a política expansionista estadunidense. **Revista Ameríndia - História, cultura e outros combates**. Fortaleza, v.4, n.2 p. 1-17, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/2015/article/view/1595/1443>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SAMPAIO, Jorge Henrique Maia; OLÍMPIO, Marise Magalhães. Estados Unidos e o destino manifesto. **Revista Ameríndia - História, cultura e outros combates**. Fortaleza, v.2, n.2 p. 1-12, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/2015/article/view/1552/1405>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

SOUZA, R. A. de; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 160–172, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i35.8639620. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639620>. Acesso em: 19 jun. 2021.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 194-201, 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.htm>. Acesso em: 16 jun. 2021.

TOSÍ, Giuseppe. Aristóteles e a Escravidão Natural. **Boletim do CPA**, Campinas, n. 15, 2003. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_aristoteles.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

TOTA, Antônio Pedro. Cultura e dominação: relações culturais entre o Brasil e os Estados Unidos durante a guerra fria. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 27, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/24>. Acesso em: 20 abr. 2021.