

O pensamento artístico modernista, a arte infantil e a educação artística

Rosa Iavelberg¹

Resumo: A arte/educação² europeia do começo do século XX foi fortemente influenciada pelas proposições poéticas dos artistas modernos do período, os quais, em decorrência de suas buscas poéticas, valorizaram a arte infantil. Abriam-se possibilidades para novas configurações das imagens artísticas, em oposição aos cânones acadêmicos. A educação artística do período seguiu as orientações da Escola Nova, na contramão da Escola Tradicional. Neste trabalho, reconhecemos que as proposições da arte/educação modernista, em parte, ainda são válidas, e seu legado reside nas convicções e nos ideais instaurados por seus protagonistas. No decorrer do texto defendemos a ideia de que tanto em arte como em arte/educação, as propostas que transgridem seu tempo precisaram ousar e resistir às pressões políticas, econômicas e sociais conservadoras legitimadas pelo status quo, alheias às reais demandas dos artistas e arte/educadores que protagonizam sua época pela arte e arte/educação como direito de todos. Neste trabalho, queremos mostrar que a ousadia de tais proposições abre veredas para o novo, que, ao ser superado, pedirá outras instaurações.

Palavras Chave: arte infantil; arte moderna; arte/educação moderna; arte/educação contemporânea.

Abstract: At the beginning of the 20th century European art/education was strongly influenced by the poetic propositions of the modern artists of the period, who, as a result of their poetic pursuits, appraised children's art. The possibilities opened up for new configurations of artistic images, as opposed to academic canons. The artistic education of the period followed the guidelines of the New School, against the Traditional School. In that work we recognize that the propositions of Modernist art/education are still valid, and their legacy lies in the convictions and ideals established by their protagonists. In that text, we defend the idea that in art as well as in art/education, proposals which transgress their time had to dare and resist conservative political, economic and social pressures defended by the status quo, unrelated to the real demands of artists and art/educators who carried out their time by art and art/education as everyone's right. In that work we want to show that the boldness of such propositions opens paths to the new, which, when overcome, will require other instaurations.

Keywords: children's art; modern art; art/modern education; art/contemporary education.

Introdução

A arte-educação na escola moderna, ativa ou renovada, tem origem no pensamento pedagógico, mas também na prática de ensino de arte-educadores com crianças e jovens.

[...]

Esta prática teve como intenção defender a criança das práticas artísticas escolares mecânicas, repetitivas e passivas da escola tradicional, tendo em vista que os métodos tradicionais tinham propósitos alheios às tendências da arte, da educação e da concepção moderna sobre esse público. Os arte-educadores modernistas enaltecem a produção artística espontânea da criança para libertar seus atos criativos e, assim, a arte infantil ganhou existência e validação na educação. A mudança de

¹ Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paul, Prof^a do Programa de Graduação e de Pós-graduação.

² No Brasil, Arte/Educação foi termo usado nos desenhos curriculares a partir do ano 2000, antes disso, os termos que o antecederam, incluindo a palavra "arte" foram: Educação Artística (1970); Arte-Educação (1980) e Ensino de Arte (1990).

paradigma da cultura da tradição para a cultura moderna na educação escolar teve início no século XVIII (IAVELBERG, 2017, p. 27).

Entre os arte/educadores modernistas que influenciaram o trabalho de arte realizado com crianças no Brasil, destaca-se Viktor Lowenfeld (1903-1960), cujas proposições alcançaram diferentes países do mundo³, predominantemente, os Estados Unidos da América, onde se radicou, como muitos judeus europeus que, dadas as circunstâncias, foram constringidos a sair da Europa no período que antecedeu a 2ª Guerra Mundial.

Os escritos de Lowenfeld estão em conexão com as ideias da Escola Renovada, cujos fundamentos e práticas pautaram paradigmas orientados ao protagonismo das crianças nas aulas de Arte, em oposição ao modelo da Escola Tradicional, até então dominante, cuja orientação definia um papel passivo à criança. Do ponto de vista da arte/educação, as proposições de Lowenfeld relacionavam-se com o ideário da arte moderna da segunda metade do século XIX, que se desenvolveu e se transformou até meados do século XX, quando a arte contemporânea se firmou.

Antes desse período, dois artistas, Andy Warhol e Marcel Duchamp foram apontados, respectivamente, por teóricos da arte (DANTO, 2008; DUVE, 2010) como os precursores da arte contemporânea que floresceu em meados do século XX.

Com um sentido profundo, o trabalho de Lowenfeld advogava a livre expressão artística e o desenvolvimento do potencial criador das crianças, aspectos por ele considerados forças naturais que devem ter espaço na sociedade para desabrochar como direito, sem impedimentos ou julgamentos estéticos dos adultos.

Naquela altura, para nosso autor e seus pares modernistas, fossem artistas ou arte/educadores, a autonomia da criança em sua arte era um fim em si mesmo, decorrente de suas buscas simbólicas, cujo fazer artístico não seguia modelos externos e não objetivava prepará-la como artista ou formá-la em História da Arte para as etapas posteriores de sua vida. Reivindicava-se para a arte infantil a liberdade e a autoexpressão, esta compreendida como expressão do eu. Considerou-se que cada aluno possuía um modo próprio de ser e criar que marcavam seu estilo; entretanto, dominava a ideia de que todos passavam pelas mesmas fases de desenvolvimento na arte.

A concepção de fases a serem percorridas por alunos distintos, ou seja, como um aspecto universal do desenvolvimento da arte das crianças (LOWENFELD, 1961; LUQUET, 1972; CIZEK, 1910) não aproximava seus estilos pessoais, e a singularidade era preservada pela força do temperamento e dos aspectos do imaginário constituintes de cada ser. Tais teorias foram desconstruídas a partir dos anos de 1970, quando pesquisas transculturais em arte/educação e investigações orientadas pela psicologia genética (CAMBIER, 2000; EISNER, 2004; WILSON, WILSON, HURWITZ, 2004; IAVELBERG, CHUÍ, 2013) assinalaram que as diferentes culturas e as oportunidades educativas influenciam nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, pois marcam com suas visualidades e procedimentos didáticos as criações da infância.

Para os arte/educadores modernistas europeus, que inauguraram e delinearam o desenvolvimento natural da arte infantil, a passagem de uma fase à outra das criações era objeto de uma dinâmica em que o aluno trilhava os caminhos da constância no fazer artístico e da transformação paulatina de suas invenções a partir de descobertas por ele realizadas no próprio processo. Em outras palavras, acreditava-se no aluno que faz seus trabalhos em um movimento de mudança permanente, em que

³ Os livros de Lowenfeld foram traduzidos para o alemão, hebraico, sueco, norueguês, japonês, árabe, italiano, espanhol, dinamarquês e chinês.

as formas, as intenções e o uso das cores, já conquistados, se expandem, progressivamente, abrindo horizontes para que novas configurações visuais se instaurem nas criações.

O nascimento da arte infantil foi festejado como um marco em defesa da criança em relação a padrões artísticos e estéticos alheios à sua expressão, como um caminho de desenvolvimento sem traçado externo pré-determinado, que preservava a capacidade infantil de seguir criando com liberdade ao longo da vida. Compreendia-se que aquilo que os alunos criam em determinado momento tem valor e corresponde a suas possibilidades expressivas. Tal concepção ganha significado expandido na arte/educação da primeira metade do século XX, quando os atos criativos das crianças são associados às suas experiências de vida. Desse modo, essa arte envolve símbolos que emergem e dialogam com a infância.

Na arte/educação modernista conceberam-se crianças que ousam artisticamente gerando formas, selecionando cores e temas que em nada tentam se assemelhar ou amoldar ao real, que abrem mundos imaginários em que os adultos, em se tratando de professores, são convidados a conhecer e interagir, pois o desenvolvimento artístico de cada criança era o que contava.

Por intermédio de nossas leituras e investigações sobre os textos escritos por arte/educadores modernistas, acreditamos que foi o respeito, a interlocução e a validação das possibilidades artísticas dos alunos por esses professores, que promoveram o reconhecimento na capacidade de desenvolvimento da criança em um campo novo, o da arte infantil.

Apesar de os arte/educadores da época não admitirem que ensinavam arte às crianças, porque isso os colocava lado a lado com os métodos do ensino tradicionais das aulas de desenho, agora podemos perceber que ordenavam formas de ensino, e que foi por mediação das propostas didáticas e artísticas ocorridas nas aulas desses pioneiros da educação artística, que a arte da criança se afirmou. Logo, de nosso ponto de vista, a arte da infância ganhou existência em um campo de forças políticas e sociais, como veremos adiante, em que foi observada, considerada e, simultaneamente, concebida. Contudo, a arte da infância não ficou livre das ideias que formularam os artistas do período no contexto europeu em que nasceu e onde parte da arte moderna se desenvolveu.

A influência da História da Arte na arte infantil não foi admitida nesses primórdios da arte/educação; todavia, a teoria e a prática da educação artística da primeira metade do século XX na Europa, não por acaso, nasceram da percepção de artistas modernos, que trabalharam como arte/educadores; portanto, os paradigmas da arte moderna contagiaram a visão da arte infantil. Temos como exemplo o contexto da arte e da educação da cidade de Viena, onde se formou e ensinou Lowenfeld.

Procedimentos da investigação

Para a análise e reflexão sobre a correspondência das ideias de Lowenfeld - assim como as de outros arte/educadores do mesmo período, que citaremos a seguir -, com o ideário da arte moderna do final do século XIX até os meados do século XX, no trabalho que aqui desenvolvemos, observaremos como os conceitos e procedimentos dos artistas e teóricos da arte do período foram referências relevantes na interação educativa em favor da criança. Abordaremos a relação dialogal dos artistas do período com a arte infantil, conversa em que eles encontraram referências procedimentais e conceituais a serem alcançadas pela sua própria arte.

A arte infantil e o pensamento artístico moderno

A exatidão não é a verdade!

Entre os quarenta e oito desenhos que escolhi com o maior cuidado para esta exposição, contam-se quatro desenhos, talvez retratos, feitos a partir do meu rosto visto num espelho. Chamo particularmente a atenção dos visitantes para eles. Estes desenhos resumem, na minha opinião, o resultado das observações que faço há muito tempo a respeito do carácter do desenho, carácter que não depende das formas copiadas com exatidão da natureza ou então da reunião dos pormenores exactos, pacientemente reunidos, mas sim dos sentimentos profundos do artista perante os objectos que escolheu, sobre os quais a sua atenção se deteve e cujo espírito lhe cabe penetrar

[...]

Os quatro desenhos em questão são feitos a partir do mesmo motivo.

Todavia, cada um deles é escrito com uma aparente liberdade de linhas, de contornos e de expressão de volumes.

Com efeito, nenhum destes desenhos pode sobrepor-se a outro, pois têm todos contornos completamente diferentes (MATISSE, 1972, p.162, 163).

A exatidão rejeitada por Matisse (1972), seguindo o pensamento dos artistas modernos, foi igualmente combatida por pensadores da arte/educação modernista europeus, como Franz Cizek (1910), Lowenfeld (1961), Luquet (1972), Stern (1961, 1962, 1965). Tal exatidão era identificada pelos artistas como exigência técnica em correspondência aos valores da arte académica, que a utilizava na cópia de modelos e na aplicação dos cânones que a regiam. A exatidão era um conteúdo a ser aprendido por meio da repetição e do treino de habilidades.

Já em Baudelaire (1996) encontramos o desprezo pela exatidão no trabalho do artista. Em seu livro *Sobre a modernidade*, ele nos fala de um pintor autodidata, moderno, que descobriu sozinho os caminhos do ofício, enfrentando a própria inabilidade técnica com os instrumentos, do mesmo modo que a criança. Descreve a curiosidade de tal artista como fonte da ousadia de suas criações e genialidade, como ponto de partida do seu gênio, que não advinha da técnica ou do apoio na História da Arte do passado. O autor fala de impressões e da imaginação como guias de uma arte que desponta, de um artista que é autor de seu programa. Por fim, remete o trabalho do artista novamente à criança, que vê a novidade inebriada, uma criança que assimila com alegria a forma e a cor (BAUDELAIRE, 1996).

Os artistas e a arte das crianças

É que ainda existem primórdios da arte, começos inexplorados, como os que se encontram em coleções etnográficas, ou em casa, no quarto das crianças. Não ria leitor! As crianças têm essa habilidade, e há muita sabedoria no fato de terem essa habilidade (KLEE, 1990, p. 300).

A valorização da arte infantil pelo o artista moderno está em seus textos e ecoa nas narrativas daqueles que se envolveram em práticas de arte/educação. No caso do artista Paul Klee, cujo envolvimento com a arte infantil teve destaque especial, que colecionou trabalhos de crianças e neles enxergou caminhos para a arte de seu tempo, em oposição a forças externas que tentavam enquadrá-la, tais como os cânones académicos ou a imposição de engajamento político. Para ele, o exemplo máximo de

artista que alcançou este propósito foi Kandinsky, o mais ousado, nos revela Klee em seus diários (KLEE, 1990).

Sabe-se que Kandinsky foi atuante no movimento de renovação da arte, propondo, para além de suas formas figurativas, a abstração capaz de trazer às imagens o espiritual, articulando a necessidade interior do artista à sua arte, que assim faria vibrar tal espírito no espectador. Essas obras estariam em oposição a outras que tentam a afirmação do artista pela busca de estilos e temas que lhes são exteriores (KANDINSKY, 1990).

Acreditamos ser a ausência de representação do real o marco forte da arte infantil que cativou os artistas da época, para os quais suas experiências no mundo ganhavam visualidade na tensão entre o espírito infantil e a materialização das imagens que expressavam seu ser no mundo. Sabiam que para as crianças aquilo que se passa na superfície do papel ganha forma e expressão, tendo como referentes, dentro do campo de seus interesses e necessidades, suas vivências sob o prisma da imaginação, da memória, da curiosidade e da criatividade infantis. Desse modo, o poder atribuído à arte infantil no período orbita em torno da ideia de que sua criação nasce do mundo interno em diálogo com o externo, e não de sua representação tal e qual.

Para os impressionistas da segunda metade do século XIX, a desconstrução da figuração volta suas atenções à questão das sensações, diante do modelo concreto, na execução da pintura. Desse modo, em função da incidência da luz em diferentes momentos, o modelo passa a ser pretexto para o artista expressar as mudanças da percepção de um mesmo modelo, que causa sensações variáveis. Isso ocorre, para citar dois quadros que fazem parte de uma sequência de obras, na conhecida série em que Claude Monet (1849-1926), artista impressionista, pintou o portal da Catedral de Rouen à luz da manhã e sob sol pleno⁴.

Essa paleta a céu aberto, que se abre à luz, em oposição à do ateliê, encantou o artista até o começo do século XX que olhou para essas obras como chão que o guiava, apesar de a figuração, mesmo com a desconstrução da imagem pelos impressionistas, ainda se fazer mais presente do que nos trabalhos de seus sucessores modernos, Klee, Matisse, Picasso e Kandinsky.

No caso de Kandinsky, uma das inspirações que o pautou no caminho de ruptura com a arte figurativa deu-se em 1896, ao ver a obra “Monte de feno” do artista francês Claude Monet, em uma exposição em Moscou, quando seus textos teóricos fazem homenagem à arte infantil como fonte da arte abstrata em sua espiritualidade.

Esse diálogo dos artistas modernistas do início do século XX com os impressionistas foi significativo para o trabalho que realizavam. Klee nos revela em seus diários que se inclinou ao impressionismo e o ultrapassou, mas dele aprendeu. Comenta que Van Gogh conseguiu criar algo novo sem romper com o impressionismo porque foi “capaz de mergulhar fundo em seu próprio peito” (KLEE, 1990, p. 294). Esta frase expõe o valor atribuído à expressão apoiada no mundo interno, detectado por Klee na obra de Van Gogh, que pintou de observação, entre outros assuntos, a natureza, naturezas mortas, autorretratos e a vida cotidiana de pessoas e trabalhadores de seu convívio.

Apesar de a influência dos artistas ser de muita relevância para a arte na educação modernista que despontava, os arte/educadores também tiveram apoio em ideias pedagógicas modernas que os inspiraram, desde o pensamento de Fröebel,

⁴ "Catedral de Rouen, portal e torre São Romão, efeito da manhã, harmonia branca", 1892/93, óleo sobre tela, 106x73 cm, Musée d'Orsay. "Catedral de Rouen, portal ao sol", 1892, óleo sobre tela, 100x65 cm, National Gallery of Art.

como o de um artista e educador de crianças que foi importante na segunda metade do século XIX, Rudolph Töpffer.

Töpffer (1858) porque foi ele o primeiro a escrever dois capítulos sobre arte infantil em seu livro *Réflexions et menus propos d'un peintre genevois* ou *essai sur le beau dans les arts* (Reflexões e cardápio de intenções de um pintor de Genebra ou ensaio sobre o belo nas artes), publicado doze anos depois de sua morte. Os títulos desses capítulos são o XX – “Onde se trata de pequenos bonecos” e o XXI – “Onde se vê por que o aprendiz de pintor é menos artista que o moleque de rua que ainda não é aprendiz”. O livro internamente reúne sete livros e os capítulos XX e XXI pertencem ao sexto livro (*Livre Sixième*) (IAVELBERG, 2017, p. 31).

Curiosidade e inclusão

A curiosidade da criança e as formas de sua arte foram qualidades abraçadas pela mentalidade dos arte/educadores modernistas e pelos artistas do período, que incluíram a existência de tais criações na pauta educativa e da própria arte. Muitos artistas também investigaram, na perspectiva inclusiva, o trabalho artístico, antes desconsiderado, de pessoas com transtornos mentais. Além disso, transcendendo assim as fronteiras da arte ocidental, outros segmentos de arte interessaram aos modernistas: a arte encontrada em coleções etnográficas, a arte dos povos africanos, a pintura japonesa.

Fenômenos paralelos são os que nos fornecem a arte dos doentes mentais⁵: aqui infantilidade e loucura não são termos pejorativos, conforme geralmente empregados. Tudo isso deve ser tomado com muita seriedade, muito mais do que todas as pinacotecas juntas, se o que se pretende é reformar a arte de hoje (KLEE, 1990, p.301).

O descobrir sozinho, a simplificação da forma, a experimentação da arte não ocidental, a memória orgânica em oposição a um modelo externo, a ruptura com o espaço construído a partir da perspectiva linear foi o que chamou a atenção dos artistas que queriam instaurar novas ordens imagéticas para desconstruir a arte ocidental branca, europeia e hegemônica até então.

Dès les premières années de notre siècle, Matisse affirme sa volonté de rompre avec toute formulation plastique traditionnelle e de transposer dans son langage des solutions expérimentées dans les arts non occidentaux (MOLIN, 1968, p. 7).

A interterritorialidade entre mundos culturais, mentais e etários distintos foi possível aos artistas pelo desejo e inclinação que possuíam de encontrar novas formas de expressão em várias vertentes, visando ficar longe dos cânones da arte acadêmica e indo além das proposições poéticas dos impressionistas. Do mesmo modo, os arte/educadores do período quiseram se distanciar das propostas copistas e de treino de habilidades que a escola tradicional impunha às crianças nas aulas de desenho, propondo novas orientações educacionais ao ensino da arte.

⁵ Termo usado à época.

O artista e o desenho infantil

No seu livro **Arte Moderna** (1992), Giulio Carlo Argan refere-se a Kandinsky dizendo que, em plena maturidade, aos 40 anos, em 1910, o artista atuava como pintor figurativo moderno, quando dá início, em suas obras, a rabiscos como uma criança pequena em sua primeira fase do desenvolvimento gráfico.

Kandinsky não se propõe demonstrar que é assim que a criança vê o mundo e assim o representa, o que seria insensato; o que se propõe é analisar, no comportamento da criança, a origem, a estrutura primária da operação estética (ARGAN, 1992, p. 446).

As ideias sobre a comunicação intersubjetiva por intermédio da arte, abdicando das imagens figurativas, levou à valorização do sentido contido na arte da criança desde seu período visualmente pré-simbólico, como são as garatujas, sem a ele se restringir. Para Klee, segundo Argan (1992), a arte da criança é uma forma de pensamento que se articula por imagens e não totalmente por conceitos.

A ideia sobre as garatujas nos autores da arte/educação modernista era a de que elas eram fruto da ação sobre a superfície sem intenção simbólica, gerada pelo prazer das sensações visuais e dos movimentos. Nelas, dizem seus textos, progressivamente, a coordenação entre o olhar, a ação e o equilíbrio do corpo todo abrirão, na ordem do desenvolvimento natural do desenho, a emergência de símbolos no espaço do papel. Entretanto, apesar de a garatuja ser fruto de movimento e percepção sensorial, uma forma de desenho em que criança se detém longamente, os aspectos multimodais dos rabiscos só foram enunciados na pós-modernidade da arte/educação pelo artista e arte/educador John Matthews (2004), que verificou no riscar da criança a combinação com outras linguagens como a dos sons que produz associados aos movimentos do lápis ou do pincel sobre a superfície, configurando nesta associação uma expressão que, em seu conjunto, já é simbólica.

Ressonância interior

Ademais, a criança bem-dotada possui não somente a capacidade de eliminar do objeto o que ele tem de exterior como também o poder de revestir sua alma com a forma ali onde ela se manifesta mais fortemente – pela qual ela age (ou fala, como também se diz) com mais intensidade (KANDINSKY, 1990, p.142).

Um professor que critica o desenho do seu aluno de Educação Infantil, pedindo correções em cores e proporções, tentando aproximar a imagem do mapeamento do mundo físico, impede a criança de viver sua arte com ressonância em seu mundo interior, ficando os objetos de suas experiências condicionados a cânones adultos, desinformados em relação à arte e à arte infantil, sendo esse legado da arte/educação modernista válido até hoje.

A partir de determinado momento de seu percurso criador, Kandinsky concebeu uma arte abstrata que estabelecia uma tensão entre o espírito e a matéria, ou seja, falava da ressonância das coisas do mundo no mundo interior de quem cria. A materialização dessa proposição poética na pintura do referido artista não passava pelos parâmetros da objetividade requeridos pela pintura que visa à representação do

mundo; ao contrário, ele encontrou nas formas abstratas e nas cores aquilo que tocava, no seu entender, outros espíritos, recuperando a expressão sensível, direta, tocante e intersubjetiva.

Con los años el pintor se despoja cada vez más de la representación para expresar lo más abiertamente posible el "elemento interior". Así, Kandinsky alcanza la anulación de la representación, jugando con figuras geométricas, y por supuesto, con el color y el clima que éste le otorga a la obra (SILENZI, 2009).

É nesse sentido, que a pintura infantil se aproximava da pintura modernista porque a arte espontânea da criança operava sem a representação do real, ou seja, não se moldava a ele. A arte infantil trazia formas, cores e o repertório da experiência das crianças filtrados pela sua imaginação, gerando seus modelos internos que a faziam pensar, sentir e perceber sua própria existência com outras lentes.

É importante destacar que a valorização dos procedimentos artísticos das crianças por artistas como Klee, Kandinsky, Miró, entre outros modernos, não levou infantilismo a suas obras, pois suas imagens, apesar das crenças de muitos professores contemporâneos, não são lidas com mais facilidade pela criança do que uma obra renascentista. A complexidade das intenções poéticas de qualquer um dos artistas que acabamos de citar os distingue das imagens infantis (KUDIELKA, 2002).

Conclusões

As ideias sobre as quais discorremos aqui revelam a necessidade de articular a arte ensinada nas escolas à produção artística social e histórica da arte, incluindo a que coexiste contemporaneamente à didática do componente, reiterando a relação entre arte e vida tanto para os artistas, quanto para as crianças.

Hoje podemos documentar as produções artísticas das crianças em formatos digitais, observando processos, o que nos permite encontrar correspondências entre o pensamento artístico avançado de nossos dias e a arte ensinada em escolas que se orientam por propostas educativas atualizadas.

Os processos criadores de crianças e artistas são qualitativamente semelhantes e estruturalmente diferentes devido às possibilidades da ação e do pensamento entre os períodos etários. Estudos longitudinais que realizamos com os desenhos de uma criança dos 2 aos 8 anos (IAVELBERG, 2013) nos mostraram a permanência de temas variados (fadas, leões, trens, sereias, princesas) que se prolongaram ao longo do desenvolvimento dos desenhos alcançando níveis cada vez mais complexos, o mesmo se passando com muitos artistas.

Crianças e artistas mobilizam sua arte construindo um percurso criador com epicentro em si mesmos, e em diálogo com as culturas artísticas que mobilizam a autenticidade de suas poéticas. Se as ideias pedagógicas dos pioneiros da arte/educação nasceram da imersão de seus propositores no marco da arte e da educação modernas, esse legado nos mostrou o caminho para pensar em uma arte escolar contemporânea que dialoga com os mesmos elementos em correspondência com seu tempo.

Acreditar no papel da arte na sociedade e na vida escolar foi pauta do projeto moderno. Hoje se reconhece a necessidade do estudo da História da Arte e da Crítica de Arte além dos conhecimentos do fazer criativo na vida das crianças. Nesse sentido, para além das questões poéticas, permeiam o currículo escolar decisões políticas e sociais que circunscrevem o campo da História da Arte e da Crítica. É necessário

resistir, como fizeram os modernos, às relações de poder e de dominação que impedem a arte genuína.

Tanto em Arte como em Educação temos tendências hegemônicas ligadas ao capital financeiro que tentam mercantilizar ambas, orientando-as a demandas do mercado, que pressiona as políticas públicas para a manutenção de seus privilégios. Por isso, nas propostas educacionais de âmbito nacional a inclusão da arte das minorias sociais como conteúdo escolar tem marcado os desenhos curriculares. Do mesmo modo, as questões políticas e sociais da atualidade são parte do trabalho de artistas, afetando o trabalho de curadores de museus e instituições culturais que resistem à lógica do capital.

A arte acadêmica foi divulgada e comercializada em salões europeus, que privilegiavam o gosto burguês, determinando as regras para as poéticas a serem incluídas em suas mostras. A luta contra esse status quo foi travada pelos artistas impressionistas. Essa restrição à liberdade poética também ocorreu nas imposições políticas, exigindo produção de arte engajada, realismo socialista, dos artistas sob jugo de Stalin na União Soviética de 1922 a 1953, quando houve perseguição e também morte de artistas.

O cerceamento de temas e formas de criação levou um artista genial como Rembrandt, em pleno século XVII, a resistir, de modo bem-sucedido, em favor de sua autonomia em relação ao mercado da arte, saindo fora do circuito de mecenas e patrocinadores, vendendo suas obras diretamente a profissionais como médicos, açougueiros e comerciantes, buscando compradores individualmente fora do âmbito do poder de compra da nobreza e da aristocracia (ALPERS, 2010).

Em arte e arte/educação as propostas que inauguraram formas revolucionárias e inovadoras são as que valeram a pena nos dois campos e, ao mesmo tempo, se depararam com diferentes tipos de obstáculos na História. Contudo, por intermédio dessas proposições ousadas, pudemos preservar o direito de artistas e arte/educadores trilharem como vanguarda de seu tempo em resistência ao pensamento conservador que visa preservar os direitos e a liberdade de poucos.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CAMBIER, Anne. Les aspects génétiques e culturels. In: WALLON, Philippe; CAMBIER, Anne; ENGELHART, Dominique. **Le dessin de l'enfant**. Paris: Paideia; Presses Universitaires de France, 1990.

CIZEK, Franz. **Children's coloured paper work**. Viena: Anton Schroll, 1910.

DANTO, Arthur C. **El abuso dela belleza: la estética y el concepto de arte**. Buenos Aires, Paidós, 2008.

DUVE, Thierry de. **O que fazer da vanguarda?** Ou o que resta do século XIX na arte do século XX. Arte e ensaios N. 20, julho de 2010. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wpcontent/uploads/2012/01/ae20_Thierry_Duve.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

EISNER, Elliot W. **El arte y la creación de la mente**. Barcelona: Paidós, 2004.
MATISSE, Henri. **Escritos e reflexões sobre arte**. Póvoa de Varzim: Ed. Ulissea, 1972.

IABELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

_____; MENEZES, Fernando Chui de. **De Rousseau ao modernismo: ideias e práticas históricas do ensino do desenho**. *Ars (São Paulo)*, v. 11, n. 21, dez. 2013, p. 80-95. Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

KLEE, Paul. **Diários: Paul Klee**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KUDIELKA, Robert. Paul Klee: the nature of creation. In: KUDIELKA, Robert; RIDLEY, Bridget. **Paul Klee: the nature of creation**. London: Hayard Gallery and Lund Humphries, 2007, p. 21-184.

MOLIN, Raul-Jean. **Henri Matisse: dessins**. Paris: Editions cercle d'art, 1968.

LOWENFELD, Viktor. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Vols. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz; 1961.

LUQUET, Georges-Henri. **El dibujo infantil**. Barcelona: A. Redondo editor, 1972.

MATTHEWS, John. **El arte de la infancia y de la adolescencia: la construcción del significado**. Barcelona: Paidós, 2004.

STERN, Arno. **Aspectos y técnica de la pintura infantil**. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

_____. **Comprensión del arte infantil**. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

_____. **El lenguaje plástico**. Buenos Aires: Kapelusz, 1965.

TÖPFFER, Rodolphe. **Réflexions et menus propos d'un peintre genevois ou essai sur le beau dans les arts**. Paris: Libraire del L. Hachette, 1858. Capítulos XX e XXI, livre sixième, trad. manuscrita de Monique Dehenzelin, agosto de 2008.

SILENZI, Marina. **El juicio estético sobre lo bello**. Lo sublime en el arte y el pensamiento de Kandinsky. *Andamios* vol.6 no.11 México ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000200012&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 17 de jan de 2018.

SVLETANA, Alpers. **O projeto de Rembrandt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie; HURWITZ, Al. **La enseñanza del dibujo a partir del arte**. Barcelona: Paidós, 2004.

Recebido para publicação em 08-02-18; aceito em 09-03-18