

12

**Investigar em educação. Um dos caminhos possíveis
da investigação em artes.**

/

Margarida Calado

O nosso objectivo ao escrever este texto não é propriamente demonstrar o que tem sido feito nos domínios da investigação em arte e educação ou ensino, mas abrir perspectivas àqueles que pretendam seguir tal rumo.

Não parecem estranhos aos objectivos de quem investiga em arte os domínios da história da arte, da teoria da arte e mais recentemente da psicologia ou da sociologia da arte. Também existe alguma abertura para averiguar das capacidades terapêuticas da arte da parte da medicina ou da neurociência. No entanto, no que se refere à educação e ao ensino, não obstante honrosas excepções, parece ser um tema que não agrada aos artistas plásticos até porque «arte não se ensina». Já dizia Francisco de Holanda (1984, 30): *Parecerá por ventura que qualquer homem poderá ser pintor, aprendendo. Mas muito será enganado quem isto cuidar; (...) por que para digno de ser pintor mester há nascer pintor, pois o pintar não se aprende, mas somente se pode crer que com o mesmo homem nasce.* E séculos mais tarde Courbet corroborava (1986, s.p.): *Je ne puis pas enseigner mon art, ni l'art d'une école quelconque, puisque je nie l'enseignement de l'art, ou que je prétends, en d'autres termes, que l'art est tout individuel, et n'est pour chaque artiste, que le talent résultant de sa propre inspiration et de ses propres études sur la tradition.*

Dois anos depois de Courbet escrever este texto, tinha lugar a reforma da Escola de Belas Artes de Paris (1863), onde até essa data se ensinava desenho, como em todas as academias europeias, deixando aos ateliês privados o ensino da pintura e da escultura. A Escola não tinha como objectivo formar génios, ou sequer artistas originais, mas *des praticiens compétents, aptes à réaliser des oeuvres qui puissent attendre la grandeur artistique.* (Bonnet, 2004, 27).

Esta será portanto a primeira questão fundamental a investigar e a reflectir, que está evidentemente relacionada com outra – a da existência ou não, de um dom ou talento natural para as artes. Sabemos que, por exemplo, se pode ensinar desenho como se ensina a ler e a escrever. *Aprender a desenhar... é um processo acessível a qualquer pessoa. Da mesma maneira que quem quer que seja consegue aprender uma língua estrangeira, desenhar implica aprender a ver e a perceber como se consegue transportar o observado no espaço, para a bidimensionalidade do papel.* (Rodrigues, 2003, 84). Mas se todos somos capazes de dominar a leitura e a escrita, só alguns se tornam grandes escritores; como também se todos aprendem matemática ou física, só alguns se destacam em campos específicos.

A questão básica não é apenas a do ser capaz de desenhar, mas a de alcançar originalidade na obra produzida. A propósito da reforma das Belas Artes de Paris em 1863, Ludovic Vitet, académico e antigo inspector-geral dos Monumentos históricos, considerava dois tipos de originalidade, a verdadeira e a falsa. E afirmava: *L'originalité réelle, la vraie, la grande originalité est reconnue comme un «don souverain, la qualité suprême».* *Mais cette qualité innée ne peut être donnée par l'enseignement* (cit. Por Bonnet, 2004, 33).

A metodologia de aprendizagem também deve ser objecto de investigação.

Segundo Rodrigues (2003, 52), *quando se aprende a desenhar, os aspectos principais a desenvolver são a educação do olhar (...) para que da imensidão de estímulos visuais se consiga isolar aquilo que se quer ver e «ordenar»; o assunto, para poder escolher aquilo que se quer registar; e o controlo da mão para obedecer e desenhar o que se deseja...*

Mas poder-se-á também reflectir se o ensino artístico deve sempre começar pelo desenho, concepção que certamente radica na ideia de que o desenho é o pai das artes, da arquitectura, da escultura e da pintura. Como dizia o já referido Holanda (1984, 43) *e o mesmo debuxador será mestre de edificar os paços ou templos, e entalhará a escultura, e a pintura pintará*. E para além do facto de se considerar que a aprendizagem começa (ou deve começar) pelo desenho, há ainda que confirmar a importância da cópia nesse caminho, já que a cópia de outros desenhos ou estampas, a cópia dos gessos e a cópia do modelo vivo parecem ter orientado o ensino académico do séc. XVI ao séc. XIX; e se a primeira foi banida, a cópia dos gessos (ou desenho de estátua) foi durante anos prova de entrada em academias e escolas de Belas Artes e a última ainda se mantém nalgumas instituições. Segundo Bonnet (2006, 19), *l'étude sur le modele vivant – l'académie – ne fut officiellement supprimée du programme des écoles d'art qu'en 1973*, e o que é mais grave, manteve-se já sem o enquadramento teórico que o podia justificar. Será de facto uma interpretação redutora dos conselhos dados pelos teóricos do séc. XVI: a cópia do Antigo (ou seja, os gessos que reproduziam algumas estátuas da Antiguidade) e a imitação da natureza, limitada neste caso ao modelo vivo.

Restará ainda portanto debater as razões que fazem do corpo humano (estátua ou modelo vivo) o tópico fundamental do ensino do desenho. Segundo Rodrigues (2003, 69), *o desenho de figura humana, paradigma máximo da noção de alteridade, vai mobilizar o conhecimento do corpo próprio, pelo entendimento, através da observação, de tudo o que refere ao corpo do Outro*.

...O corpo humano e todas as estruturas de entendimento da sua forma – harmonias, cânones, excepções, aberrações – foram e continuam assunto de eleição do desenho que o investiga, usa, devassa e eterniza.

Relacionada com esta, está a problemática da noção de arte como imitação da natureza, que não obstante todas as derivações patentes na arte ocidental, sobretudo no séc. XX, parece ter encontrado novo alento com a descoberta de materiais sintéticos que permitem representar o ser humano tal como ele é, da textura da pele à inserção capilar e pilosa, embora alterando-lhe a escala (esculturas de Müeck). E se este tipo de arte parece nunca pôr em causa o conceito de arte em si, e até a ser bem aceite e admirado pelo público, continua-se a questionar a arte abstracta¹.

Outra questão fundamental a reflectir é a dos conceitos, ou seja, o ensino artístico dirige-se a todos aqueles que pretendem seguir uma carreira nesse domínio e inicia-se no caso das artes plásticas, normalmente ao nível do ensino secundário, continuando no superior, já que em domínios como a música ou a dan-

ça, parece ser necessário um treino muito mais longo e conseqüentemente uma aprendizagem a partir quase dos primeiros anos de vida, a qual resulta da vontade de familiares e normalmente não de uma escolha voluntária do indivíduo. Resta investigar se uma criança especificamente treinada para as artes plásticas desde os primeiros anos de vida também se tornaria um artista. Estudos de caso poderiam eventualmente elucidar estas questões.

Uma situação destas registou-se em Portugal, curiosamente num contexto de Estado Novo, por iniciativa de Fernanda de Castro, a responsável pela criação de Jardins Infantis (ou Parques, como eram chamados), em Lisboa. É a própria que narra ter escolhido cem crianças dos parques das Necessidades e de Alcântara, *que iriam receber uma educação artística completa com a finalidade de ver os resultados de uma experiência deste género com crianças em «estado puro», ainda completamente libertas dos malefícios do mau gosto e das modas efémeras* (Castro, 2005, 242). A este grupo de crianças dos dois sexos foi chamado «O Pássaro Azul». De acordo com Fernanda de Castro, *os resultados foram surpreendentes. Fizeram-se dois programas de televisão, duas representações no Teatro da Estufa Fria e as críticas excederam tudo o que se podia esperar num momento de optimismo* (2005, 242). Existirão as críticas em jornais, os registos dos programas em arquivo da televisão? E será que algumas dessas crianças seguiram um percurso artístico? A investigação está por fazer e – porque não? – a experiência por repetir. Algumas das professoras – todas mulheres – ainda estão entre nós: Teatro: Eunice Muñoz e Carmen Dolores; Música e Canto Coral: Nina Marques Pereira e Arminda Correia; Canto (método Ward): Júlia de Almendra; Desenho: Sarah Afonso e Inês Guerreiro; Arte de Dizer: Maria Germana Tãnger e Bailado e mímica: Ana Máscolo e Águeda Sena.

A experiência foi interrompida, dado que *por causa das guerras africanas a Misericórdia se via obrigada a cortar o subsídio de cinquenta contos mensais... concedidos para este efeito* (Castro, 2005, 242). Assim deve ter sido em 1961 que a experiência, totalmente gratuita para os alunos, terminou. Passaram 50 anos, mas os seus protagonistas devem estar vivos e ter entre 55 e 60 anos. Que fazem eles? Que impacto teve esta experiência – por breve que tenha sido – na sua vida?

Não devemos esquecer que é sobretudo nos primeiros anos de formação, e portanto no ensino infantil e primário que deve haver uma importante incidência na educação artística. A verdade é que está por estudar qual a formação dada aos educadores e professores do ensino básico, dado que além do ensino público, existem sobretudo na preparação de educadores de infância, várias escolas priva-

1. Referimos por exemplo uma experiência difundida por correio electrónico que mostra as apreciações de visitantes do ARCO (feira de arte de Madrid) a propósito de um quadro

abstracto introduzido clandestinamente na exposição e que teria sido realizado por crianças de um infantiário (www.youtube.com/watch?v=Pj4MVtoNWZc)

das, nomeadamente a ligada às escolas João de Deus. Aliás este pedagogo já em 1911 considerara a arte na escola como processo de associar a formação moral com o sentido estético (Sousa, 2003, 38) pelo que se poderá supor que nesta instituição existirá uma certa preocupação com a preparação artística dos educadores, embora por vezes mais focalizada na música ou no teatro do que nas artes plásticas. É nestas idades fundamental o contacto com diversas formas de arte, mas os educadores são reticentes em levar crianças aos museus ou em usar imagens de obras de arte em sala de aula².

E este facto leva-nos a outra questão que tem igualmente a ver com a formação de professores – a da educação pela arte.

O conceito de educação pela arte é uma tradução literal da expressão que dá o título à obra de Herbert Read – *Education through art*. A tese apresentada pelo seu autor na primeira página da obra é esta: *a arte deve ser a base da educação*. (Read, 2001, 1). A obra de Read está no entanto marcada pelo idealismo de alguém que tinha vivido a guerra e desejava uma sociedade onde ela não tivesse lugar. Daí a importância da arte na educação. Como o próprio diz no prefácio da 1ª edição, *este livro só se tornou possível depois que fui convidado a participar da Leon Fellowship da Universidade de Londres nos anos de 1940-41 e 1941-42* (Read, 2001, IX). Mas continua a ser pertinente reflectir sobre métodos alternativos, numa época em que os alunos parecem cada vez mais desinteressados da escola e em que apesar das pressões, os resultados obtidos na língua materna ou na matemática não têm melhorado. Não podemos esquecer que a nossa é uma sociedade em que a imagem está cada vez mais presente e tem sem dúvida papel fulcral na vida dos indivíduos. Por outro lado, a arte estimula a criatividade pelo que pode contribuir para o encontro de respostas noutras áreas do conhecimento.

No mesmo ano em que era publicada a 3ª edição da obra de Read, em 1956, surgia em Portugal a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, da qual fizeram parte entre outros Calvet de Magalhães, João dos Santos, Almada Negreiros, João de Freitas Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Breda Simões e Arquimedes Santos.

E alguns anos mais tarde, também sob a influência da obra de Herbert Read, em 1971, foi criado no Conservatório Nacional o Curso de Professores de Educação pela Arte, que teve como docente, entre outros, Arquimedes Santos que afirmou: *A educação pela arte atende sobretudo à formação da personalidade* (cit. por Sousa, 2003, 31).

2. Foi recentemente apresentada na Faculdade de Belas Artes, uma dissertação de mestrado em Educação Artística, abordando esta temática: Mary Katherine Ribeiro Martins e Silva – *O lugar da obra de arte dentro da sala de jardim-de-infância*, 2010.

A origem desta escola provém da Reforma Educativa levada a cabo pelo Ministro Veiga Simão e visava dar aos artistas que o desejassem uma *formação complementar em Ciências da Educação Artística*, e foi inicialmente designada de «*Escola Piloto para a Formação de Professores*», sendo nomeado *Arquimedes Santos como responsável pelo estudo da sua viabilização pedagógica* (Sousa, 2003, 33-34). De facto as artes que esta formação visava eram as originalmente ministradas no Conservatório, ou seja, a Música, a Dança e o Teatro, e não as Artes Plásticas. No entanto, Arquimedes Santos criou paralelamente um «*Curso de Professores de Educação pela Arte*», este sim para *formar professores, não de ensino de artes, mas que usassem as artes como método educacional*. (Sousa, 2003, 34). Este curso, com a designação de «*Escola Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte*» substituirá o anterior em regime de experiência pedagógica.

Sabe-se que depois de 1974 ainda foram integrados nos programas de ensino primário temas como o movimento, a música e o drama, mas em 1980 o curso foi suspenso, acabando por ser extinto em 1983. Está também por fazer o balanço da experiência, as repercussões que este tipo de formação teve na prática pedagógica dos docentes e a influência que os mesmos tiveram nos seus alunos. Deve-se acrescentar que o curso foi reconhecido internacionalmente, sendo objecto de visita de professores dos Estados Unidos, Canadá e Europa. Inovador ou não, abrindo caminhos na área da pedagogia, estando alguns protagonistas ainda vivos, está também por fazer a sua verdadeira avaliação. Se esta metodologia derivada da obra de Herbert Read se pode considerar ultrapassada por outras abordagens mais recentes, ela teve importância relevante no que deve ser uma história da educação artística em Portugal e da formação de professores.

Outro capítulo que pode ser objecto de investigação é o do ensino do chamado Desenho Industrial, em ligação com o esforço do desenvolvimento industrial do país e que foi extinto com a unificação dos ensinos, básico e secundário, depois da Revolução de Abril de 1974. A criação destas escolas embora prevista em 1864, só se viria a concretizar vinte anos depois devido à acção de António Augusto de Aguiar como Ministro das Obras Públicas. É então criada a escola industrial na Covilhã e três escolas de desenho industrial em Lisboa, outras três no Porto, uma nas Caldas da Rainha e outra em Coimbra. Posteriormente ainda criou escolas de desenho industrial em Portalegre, Tomar e Torres Novas.

Um decreto de Emídio Navarro, de 23 de Fevereiro de 1888, estabeleceu que as escolas de desenho industrial se destinavam a ministrar o ensino do desenho aplicado às indústrias predominantes das localidades onde eram criadas.

O Desenho Industrial dividia-se em Desenho Ornamental (destinado a estuadores, pintores, douradores, litógrafos, gravadores, encadernadores, escultores e ourives) e Desenho Arquitectural (para carpinteiros, pedreiros, construtores navais), ambos de carácter prático, e Desenho Mecânico de carácter experimental, destinado a serralheiros, montadores, maquinistas, relojoeiros, etc.

Emídio Navarro criará ainda escolas de desenho industrial em Bragança, Faro, Figueira da Foz, Leiria, Setúbal, Viana do Castelo e Vila Real, todas elas relacionadas com as indústrias predominantes na localidade³. A criação de todas estas escolas reflecte um esforço de modernização do país numa procura de qualidade na produção industrial, que também não tem sido devidamente estudada e valorizada.

Por outro lado é preciso não esquecer a acção de pedagogos ligados às artes, como Calvet de Magalhães que durante vários anos dirigiu a escola de ciclo preparatório Francisco de Arruda, onde se dava atenção especial à formação artística dos alunos, embora estes devessem seguir o ensino comercial ou industrial. Também Betâmio de Almeida teve um papel fundamental na formação dos professores que nos liceus ensinavam desenho e será possível estudar a sua actividade como formador através dos arquivos do Liceu Pedro Nunes.

Há também que reflectir sobre o papel das escolas artísticas, como a António Arroio em Lisboa, ou a Soares dos Reis, no Porto, que formaram não só profissionais ligados a áreas artísticas, mas também artistas plásticos e que contaram como docentes alguns artistas notáveis, como é o caso, por exemplo, de Querubim Lapa.

Será ainda de estudar a relação do ensino ministrado na Casa Pia com o das Escolas de Belas Artes, nomeadamente dos professores provenientes dessa instituição que fizeram carreira como professores da Escola e depois Faculdade de Belas Artes. Se já surgiram alguns estudos sobre a Casa Pia no âmbito do mestrado em Educação Artística, a verdade é que eles não se centraram nessa relação.

Relativamente ao ensino superior artístico, embora já tenham surgido teses de mestrado e doutoramento que investigaram o ensino desde a fundação da Academia, em 1836, até à implantação da República, muito está ainda por fazer no que respeita ao século XX: estrutura dos cursos, programas das disciplinas, protagonistas, destino dos diplomados / licenciados, como também a relação com a Academia da Madeira da qual haveria de sair um curso de Artes integrado na Universidade da Madeira. Resta também comparar o tipo de ensino ministrado nas Escolas de Belas Artes nacionais com o praticado em escolas europeias, nomeadamente a École de Beaux-Arts dado que o modelo francês sempre marcou o nosso ensino.

Haverá ainda que investigar instituições privadas que têm tido papel importante na área artística, nomeadamente a Sociedade Nacional de Belas Artes, cuja história já foi abordada embora não exclusivamente nesta perspectiva⁴, ou o ARCO, caracterizadas por um ensino não formal, ou escolas superiores ligadas

3. Dados recolhidos a partir do trabalho de Mestrado em Ensino das Artes Visuais da aluna Sónia Ferreira da Luz, intitulado Da Escola de Desenho Industrial Princesa D. Amélia à Escola Secundária Sebastião da Gama, 2010/ 2011.

4. Cristina Azevedo Tavares (2006) -

A Sociedade Nacional de Belas-Artes: um século de história e de arte, Vila Franca de Xira: Ed. Projecto, Núcleo de Desenvolvimento Cultural de Vila Nova de Cerveira, Fundação Bienal de Vila Nova de Cerveira.

ao ensino do Design, como o IADE (Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing), a ESTAL (Escola Superior de Tecnologia e Artes de Lisboa), ISEC (Instituto Superior de Educação e Ciências), ESAD (Escola Superior de Artes e Design de Matosinhos), entre muitas outras, não esquecendo os cursos de arte, arquitectura e design que têm surgido a nível das universidades privadas. Será de interesse conhecer os programas destas escolas, os docentes responsáveis, as práticas pedagógicas.

No estado actual, e com a criação de Mestrados em Educação Artística e em Ensino das Artes Visuais, a investigação nestas áreas tem vindo a desenvolver-se, tendo surgido teses que se debruçam sobre o ensino das artes a nível infantil, a relação com os museus, os problemas da criatividade, a formação dos professores de artes e muitos outros que seria moroso enumerar. No entanto a reflexão principal parece estar ausente: existe ou não uma metodologia específica para o ensino das artes plásticas? Podem preparar-se professores de artes com a mesma fundamentação pedagógica com que se preparam professores de português, matemática ou biologia? Até que ponto as artes podem ser um instrumento útil para resolver problemas como desmotivação, abandono escolar, indisciplina, multiculturalidade e tolerância racial, entre muitos outros?

Consideramos ser de grande utilidade olhar para o exemplo brasileiro, onde as questões da educação artística têm vindo a preocupar os professores e educadores, gerando um sem número de publicações, que reflectem sobre aspectos teóricos e apresentam estudos de caso que devem interessar os professores portugueses. É do Brasil que surge a proposta de substituir a expressão Educação Artística por Arte / Educação, porque segundo autores como Ana Mae Barbosa não se adjetivando uma das palavras se mantêm as duas num plano de igualdade – a arte e a educação. Além disso, existe no Brasil um preconceito contra um modelo criado na época ditatorial em que foram criados cursos de educação artística que formavam professores em dois anos, o que é rejeitado pelos teóricos e pedagogos actuais. É a Paulo Freire que as teorias educativas actuais vão buscar a sua inspiração e orientação científica como afirma Ana Mae Barbosa na sua obra mais recente: *ter Paulo Freire como mentor...* (2010, 19). É do Brasil que nos vem, através da mesma professora / investigadora a chamada «abordagem triangular» (Barbosa, 2010, 9), proposta metodológica surgida em 1991, segundo a qual *a composição do programa do ensino de Arte seja elaborado a partir de três acções Básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar*, tendo a primeira que ver com *as áreas de Crítica e Estética*, a segunda com *a prática artística*, e a última com o *domínio da História da Arte* (Rizzi, 2008, 67-69). Podemos criticar, mas devemos então contrapor outras metodologias, ou ainda experimentar esta através de atos de investigação / ação que nos permitam o aperfeiçoamento metodológico.

Não podemos estar de acordo com teorias como as veiculadas por Alberto Sousa, quando afirma: *Possuindo a criança capacidades para se educar por si pró-*

pria e considerando-se que o que é educativamente mais importante de aprender não é susceptível de ser ensinado, sendo somente adquirido pela experiência, dever-se-á deixar que a criança escolha livremente o seu caminho educativo, sem qualquer intenção por parte do educador em a dirigir, encaminhar, moldar ou doutrinar (2003, 143). É lógico que a arte hoje já não se ensina a partir de regras ou cânones, mas o professor deve usar de uma metodologia que familiarize a criança com a arte (música ou artes plásticas) como estímulo para criações próprias, seja essa baseada no DBAE (*Disciplined based art education*), de origem norte-americana, na abordagem triangular de origem brasileira ou no «Primeiro olhar» (2002), de origem portuguesa.

Outra questão interessante de ser abordada é a do papel do artista no ensino. É evidente que muitos dos professores do ensino básico, secundário e superior tentam conciliar a actividade docente com a prática artística e se estamos de acordo que só se pode ensinar arte se tivermos também experimentado, hoje em dia a função docente é cada vez mais a tempo inteiro e, portanto, quem a exerce tem pouca disponibilidade para a criação artística. Será que isso beneficia de facto os alunos, proporcionando-lhes professores mais dedicados, ou teria mais vantagens uma situação mista, em que fosse permitido ao docente das áreas artísticas uma prática profissional efectiva? Houve épocas em que os professores de Belas Artes eram artistas a tempo inteiro, como Columbano ou o arquitecto José Luís Monteiro, ou Leopoldo de Almeida. Também no ensino liceal recordamos nomes como o da escultora Dorita Castel-Branco, ou no ensino artístico, Querubim Lapa, e em relação à literatura, por exemplo Virgílio Ferreira foi também professor. Não foi isso uma mais-valia para os seus alunos? Como podem os alunos continuar em contacto com as personalidades mais activas no domínio artístico, se decididamente as actividades pedagógicas, administrativas, de investigação e actualização afastam cada vez mais os docentes de todos os graus de ensino de uma actividade artística significativa? É curioso constatar que mesmo fora de Portugal, *l'enseignement dans les écoles d'art fut la principale source de revenus des artistes de conviction moderniste, car peu d'entre eux parvenaient à vivre de leur travail artistique* (Harrison, 2004, 153).

E ainda dentro da nossa perspectiva de temas a abordar e investigar, retomando a premissa inicial de que «a arte não se ensina» será também um tema de reflexão o autodidatismo: a partir do séc. XIX, muitos artistas recusaram o ensino académico ou este recusou-os como aconteceu com Rodin relativamente à École de Beaux-Arts. Estabeleceu-se assim a crença de que os verdadeiramente criadores aprendiam sem mestres ou passavam diletantemente pelo ensino académico que depois recusavam, preferindo o contacto com outros artistas, como aconteceu, por exemplo, com Amadeo de Souza Cardoso.

Mas a recusa da instituição de ensino artístico pode ter um lado perverso: a formação técnica, através de manuais que ensinam exactamente como na idade Média se ensinava a preparar as cores, por exemplo. Segundo Thomas Schmutz (2004,90) *vers la fin du XVIIIe siècle en Angleterre, les fabricants de couleurs, les amateurs et surtout les artistes qui gagnent leur vie en tant qu'enseignants du dessin et de la peinture (drawing and painting masters) partent du principe que l'enseignement de l'art est possible. Ce qui est primordial pour eux, c'est la méthode d'enseignement, les possibilités de transmission du savoir pratique et sa présentation, ainsi que les connaissances des matériaux picturaux, par exemple le développement de nouveaux pigments et pinceaux et l'utilisation de chevalets ou palettes plus sophistiqués.* Não se trata, portanto de manuais escolares, mas de obras criadas para amadores e autodidactas. Quem os edita, quem os compra, chegam eles a formar algum artista? Provavelmente não, porque se limitam a ensinar a fazer, estando completamente afastados da crítica e da contextualização da arte. Será um estudo interessante que se cruza com aspectos do âmbito da sociologia.

Por outro lado, cumpre ainda perguntar se a arte conceptual se ensina e como se avalia, já que *la véritable oeuvre d'art ne résulterait plus de la manipulation de matériaux en atelier, mais d'une investigation théorique menée par le biais de la lecture et de l'écriture, peut-être même d'échanges conversationnels* (Harrison, 2004, 165). O mesmo autor conta que em consequência disso *un bureaucrate du Conseil national des diplômes d'art et de design a mis en place un règlement stipulant que «seuls les objets d'arts plastiques tangibles» seraient acceptés aux examens.* (2004, 166). Em Portugal não fomos tão longe mas Rocha de Sousa (2009) conta-nos o lado pitoresco da sua experiência como docente antes de 1974.

Deixamos algumas pistas de investigação num trabalho que parece imenso só porque agora se começa a desenvolver entre nós. É preciso que os investigadores em arte assumam que a educação é um ramo fundamental da sua pesquisa.

Termino com uma citação que me parece bem interessante, embora irónica, de Didier Semin (2004, 189): *Il me semble que la figure de l'artiste aujourd'hui se dessine entre deux pôles extrêmes, qui permettent peut-être de la mieux comprendre: celui du dandy d'une part – Marcel Duchamp et Andy Warhol en étant les représentants emblématiques – et celui de l'instituteur ou du Pasteur d'autre part – Klein, Cage ou Beuys par exemple. Le dandy vit dans la nostalgie d'une tradition qu'il juge perdue et qu'il moque par désespoir; tout idée de transmission ou de pédagogie lui est odieuse. Le Pasteur dédaigne lui aussi la tradition en art, mais parce qu'il la tient pour un poids inutile, un écran superflu entre l'individu et la vérité personnelle don't il espère le faire accoucher, au terme d'une maïeutique imaginative qui serait l'art même. Le dandy a des imitateurs; l'instituteur, des élèves; le Pasteur, des disciples.*

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae (org.) (2008) – *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5ª ed. S. Paulo: Cortez Editora
- BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (2010) – *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. S. Paulo: Cortez Editora
- BONNET, ALAIN (2004) – *La valeur d'originalité et son introduction dans l'enseignement des beaux-arts*. In *Peut-on enseigner l'art?* Paris: Musée du Louvre; École Nationale Supérieure des Beaux-Arts
- BONNET, Alain (2006) – *L'enseignement des Arts au XIXe siècle. La réforme de l'École de Beaux-Arts de 1863 et la fin du modèle académique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes
- CASTRO, Fernanda de (2005) – *Obras Completas. Ao fim da memória 1. 1906-1939*. Círculo de Leitores
- COURBET, Gustave (1986) – *Peut-on enseigner l'art?* Paris, L'Échoppe
- DOUAR, Fabrice et WASCHKEK, Matthias (éditeurs, 2004) – *Peut-on enseigner l'art?* Paris: Musée du Louvre; École Nationale Supérieure des Beaux-Arts
- GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro, MARQUES, Elisa (2002) – *Primeiro Olhar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- HARRISON, Charles T. – *L'enseignement de l'art conceptuel*. In *Peut-on enseigner l'art?* Paris: Musée du Louvre; École Nationale Supérieure des Beaux-Arts
- HOLANDA, Francisco de (1984) – *Da Pintura Antiga*. Lisboa: Livros Horizonte
- READ, Herbert (2001) – *A Educação pela arte*. S. Paulo: Martins Fontes, 2001
- RIZZI, Maria Christina de Souza – *Caminhos Metodológicos*. In BARBOSA, (2008) *Inquietações e Mudanças no ensino da arte*. 5ª ed. S. Paulo: Cortez Editora
- RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira Rodrigues (2003) – *Desenho*. S. l.: Quimera Editores. [O que é]
- SCHMUTZ, Thomas (2004) – *Autodidactes anglo-saxons: l'enseignement par les manuels autour de 1800*. In *Peut-on enseigner l'art?* Paris: Musée du Louvre; École Nationale Supérieure des Beaux-Arts
- SEMIN, Didier – *Portrait de l'artiste en enseignant: Cage, Klein, Beuys*. In *Peut-on enseigner l'art?* Paris: Musée du Louvre; École Nationale Supérieure des Beaux-Arts
- SOUSA, Alberto B. (2003) *Educação pela arte e artes na educação*. 1º volume – *Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- SOUSA, Rocha de (2009) – *Belas Artes e Segredos Conventuais*. Chaves: Editora Tartaruga

