

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

UNINOVE

PPGE: Programa de Pós Graduação em Educação

Zilpa Maria de Assis Magalhães

“Feio não é bonito?”

Experiências com a produção de arte infantil
em um espaço de educação não-formal.

São Paulo

2013

Zilpa Maria de Assis Magalhães

“Feio não é bonito?”

Experiências com a produção de arte infantil
em um espaço de educação não-formal.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título de
MESTRE em Educação pela Universidade Nove
de Julho, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da
Glória M. Gohn.

São Paulo
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Magalhães, Zilpa Maria de Assis.

“Feio não é bonito?”: Experiências com a produção de arte infantil em um espaço de educação não-formal. São Paulo. / Zilpa Maria de Assis Magalhães. 2013.

165 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2013.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria da Glória M. Gohn.

I. Artes visuais na educação infantil. 2. Arte/Educação. 3. Educação não-formal.

I. Gohn, Maria da Glória. II. Título

CDU 37

Zilpa Maria de Assis Magalhães

“Feio não é bonito?”

Experiências com a produção de arte infantil
em um espaço de educação não-formal.

Defesa de mestrado apresentada ao PPGE da UNINOVE para
obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora
formada por:

São Paulo, _____ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Glória M. Gohn

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida

Prof. Dr. Marcos Lorieri (suplente)

Vou contar uma coisa meio enjoada de se contar. É o seguinte: sabe que a galinha tem um cheiro um pouco chato? Parece cheiro de cesto de roupa suja ou de quando a gente não toma banho todos os dias. Não é cheiro limpo não. Então embaixo das asas é aquela morrinha. Mas não faz mal. Todas as coisas têm mesmo um cheiro, não é? Você cheira bem?

(Clarice Lispector, “A vida íntima de Laura”, SP: Rocco, 1999).

Dedico este estudo a todas as crianças que têm
compartilhado experiências na Vivekinha, vividas
nesses vinte e três anos de existência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a UNINOVE, seus representantes e auxiliares, que possibilitaram este estudo.

Agradeço a Professora Maria da Glória que, com olhos de águia, viu muito mais longe do que eu poderia sonhar, orientando-me com competência, paciência e dedicação, nas várias etapas desse trabalho.

Ao professor Marcos Lorieri, amigo antigo e sempre presente, que me encorajou a seguir em frente com mais confiança.

Agradeço aos professores e professoras com quem estive mais próxima durante esses anos, que me auxiliaram a movimentar o olhar e ampliar pontos de vista: Cleide, Elaine, Severino, Ivanise, Rose, Celso, Jason, Isabel, Queiroz, Esther e Nosella.

À professora Rejane e ao professor Palma, da UNESP, com quem estudei em 2009 e 2010 e que me deram a base mesma para a construção dessa pesquisa.

Agradeço a todos os colegas com quem pude compartilhar os altos e baixos durante esse percurso, especialmente Célia, Sissa e Isa.

A Aceli, Léia, Luís Octávio e todas as pessoas que direta ou indiretamente têm colaborado para o enriquecimento do ensino da arte no Espaço Viveka.

Agradeço a Tati, Rogério, Gabi, Kleber, Letícia, Bruna, Bia e Gui pelo apoio e torcida a essa minha vida de estudante.

RESUMO

Esta pesquisa debruça-se sobre a Vivekinha, um espaço de arte/educação não-formal, voltado para crianças de quatro a dez anos de idade, localizado na zona leste da cidade de São Paulo. Como principal objetivo traz a análise de algumas experiências desenvolvidas nesse ambiente, durante os últimos seis anos. Para isso, reflete sobre o perigo dos condicionamentos, que inúmeras vezes se apresentam através de preconceitos como “bonito e feio”, “certo e errado”, em que se ocultam várias concepções de arte. Geradas durante anos ao sabor de diferentes correntes pedagógicas, muitas delas vivas e atuantes até hoje, o texto examina algumas delas à luz da História do Ensino da Arte no Brasil. Os resultados da pesquisa apontam positivamente para a hipótese formulada, revelando que a Vivekinha tem contribuído para a formação das crianças que a frequentam, assim como para a formação de alguns familiares que as acompanham. O trabalho defende a ideia de que todas as educaçãoes (formal, informal e não-formal) necessitam articular-se, visando um desenvolvimento mais integrado da infância, que possibilite a construção de sistemas de produção e atribuição de sentidos e de significados para o mundo e para a vida. Os principais referenciais teóricos utilizados no texto foram tomados dos estudos sobre a Sociologia da Arte, de Pierre Bourdieu, e das pesquisas em Arte/Educação no Brasil, de Ana Mae Barbosa, ancorados nas seguintes categorias: percepção, aprendizagem, formação, cidadania e educação não-formal.

PALAVRAS-CHAVE: Artes visuais na educação infantil. Arte/Educação. Educação não-formal.

ABSTRACT

This research leans over Vivekinha, a not formal art/education space, with children classes of four to ten years old, located at the east zone of São Paulo city. The principal objective of this text is to analyze some experiences developed at Vivekinha, during the last six years of work. For this, the study reflects on the conditioning danger, that several times are present through preconceptions like “pretty and ugly”, “right and wrong”, in which many art conceptions are hidden. Generated at the mercy of different pedagogical chains, many of them alive and operating until today, this text examines some of them through the light of Brazil Art Education History. This research indicates positive results to the formulated hypothesis, revealing that Vivekinha has contributed to form the frequent children in this space, as well as some next familiar of them. The work defends the Idea that all educations (formal, informal and not formal) needs to articulate itself, aiming at a more integrated infancy development, to make possible the construction of production and attribution of senses systems to the world and to the life. The main theoretical references used in the text are the studies of Art Sociology, from Pièerre Bourdieu, and the researches on Brazilian Art/Education, from Ana Mae Barbosa, anchored in the following categories: perception, learning, formation, citizenship and not formal education.

KEY WORDS: Visual arts in the childhood education. Art/Education. Not formal education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1-Feio não é bonito?	12
2-O Trajeto	14

INTRODUÇÃO

1- O que é bonito e o que é feio para você?.....	17
2- Dinâmicas da Investigação.....	22

CAPÍTULO I : BREVE HISTÓRIA DA ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL

Introdução.....	27
-----------------	----

1- Período Colonial: o Barroco Jesuítico

1.a- O Jesuitismo	28
1.b- As diferentes infâncias do sistema jesuítico	30

2- D. João VI no Brasil: a influência francesa “no século inglês”.

2.a- Franceses e ingleses no Brasil	32
2.b- A Missão Artística Francesa	34
2.c- O ensino do Desenho para a indústria	37

3- O Modernismo no Brasil e o ensino das artes visuais.

3.a- A Semana de Arte Moderna e seus desdobramentos	39
3.b- A segunda geração de artistas modernistas	41
3.c- A Nova Pedagogia Educacional	42
3.d- As experiências em arte/educação não-formal	45

4- O Pós-Modernismo no Brasil e o ensino das artes visuais.

4.a- A Pós-Modernidade e a “Crise da Arte”	51
4.b- As vanguardas pós-modernas e seus contextos	53

CAPÍTULO II: A INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

1- Introdução.....	57
2- A Arte e a Educação nas décadas de 1960/70.	57
3- A LDB 5692/71	60
4- Os anos 1980	62
5- A Abordagem Triangular do Ensino da Arte.....	64

CAPÍTULO III: VISÕES DO ENTORNO: o contexto histórico, econômico e sociocultural dos arredores onde a Vivekinha se insere.

1-	Introdução	76
2-	A Região Leste de São Paulo e o Bairro da Penha	77
3-	A Região Sudeste e o Bairro do Tatuapé	80
4-	Breve História dos Bairros: Tatuapé e Penha.	81
5-	Arte e Cultura no Tatuapé e na Penha.	84
6-	A Ziarte-Viveka.	89

CAPÍTULO IV: O RUMO DA HISTÓRIA: os caminhos percorridos pela Vivekinha, de 1990 até a atualidade.

1-	Introdução	94
2-	O Início.....	94
3-	Processos de Crescimento	95
4-	O Evento “Arte nas Férias”.	96
5-	Assessorias para a Formação de Profissionais de Educação Infantil.....	98
6-	A Retomada	100

CAPÍTULO V: OLHARES: as análises e as interpretações da pesquisa de campo.

1-	Introdução	102
2-	Do Roteiro das Entrevistas	102
3-	Análises e Interpretações das Entrevistas	103
3.1 –	As concepções de arte e de ensino de arte.....	104
3.2 –	A educação formal e não-formal.....	107
3.3 –	Das aprendizagens.....	109
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	117

ANEXOS

1-Roteiro para as entrevistas	132
2-As Entrevistas.....	132
3-CD anexado à capa posterior da pesquisa, contendo os seguintes power points:	
3.1 Feio não é bonito? (2012)	
3.2 Pano pra manga (2011)	
3.3 Igual ou Parecido? (2010)	
3.4 Livrinho: “Os Insetinhos” (2006)	
APÊNDICE: MEMÓRIAS DE UM TRAJETO.....	154

Apresentação

1-Feio não é bonito?

Quem já pintou uma flor com a cor do chulé?

Quem já desenhou uma árvore com casca de ferida?

(*vide observação abaixo)

Crianças costumam divertir-se com associações como essas apontadas na epígrafe acima. Ambiguidades e inversões de sentido fazem parte da infinita capacidade que elas têm de relacionar pensamentos e de criar ideias novas. Ideias novas como essas da epígrafe, que foram apropriadas por nós, vindas de expressões plásticas e verbais das crianças durante as aulas na *Vivekinha, que se identifica como um espaço de arte/educação não-formal, localizado na zona leste de São Paulo, que será estudado neste trabalho.

Para as crianças, o cotidiano mais banal é repleto de fantasia e imaginação, “*onde os odores criam cores, as texturas outros amores*”. Nossa paráfrase parece poética? É porque talvez seja a poesia o melhor jeito de entrar na brincadeira, de experimentar caminhos que possam revelar a nós, adultos, um pouquinho desse universo mágico. “*Somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação*”, diz Walter Benjamin (1984:24), para quem “*brincar significa sempre liberação*” (1984:64).

Recorremos aqui à liberdade de expressar palavras pouco convencionais, raramente aceitas, socialmente consideradas feias, deselegantes, ou mesmo vulgares. E não seriam a poesia, as artes e as brincadeiras campos propícios para confundir fronteiras e desestabilizar os lugares do certo e do errado, do bonito e do feio? Muitas vezes esses conceitos surgem de forma associada: o bonito como certo; o feio como errado. A “*Beleza*”, diz Humberto Eco (2004:14), “*jamais foi algo de absoluto e imutável, mas assumiu faces diferentes*” através dos tempos. Diz ainda o autor que “*existe o Feio, que nos repugna em estado natural, mas que se torna aceitável e até agradável na arte, que exprime e denuncia “belamente” a feiúra do feio, entendido em sentido físico e moral. Mas até que ponto uma bela representação do feio (e do monstruoso) não o torna*

fascinante”? (ECO:2007:133). Frente ao mundo globalizado em que vivemos, porém, pode-se dizer que esses valores, historicamente colocados em oposição à civilização ocidental, necessitam ser mudados. “*O feio hoje pode ser tão desejado quanto a beleza*” ajudando-nos a “*experimentar um olhar menos preconceituoso*”, diz Marize Malta (2011:5).

O pensador Edgar Morin (2010:59) adverte: “*conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza*”. Ele complementa: “*a condição humana está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica*”. Da primeira ele destaca três princípios:

o primeiro como cerebral: o conhecimento nunca é reflexo do real, mas sempre tradução e construção, isto é, comporta risco e erro; o segundo como físico: o conhecimento dos fatos é sempre tributário da interpretação; o terceiro é epistemológico: decorre da crise dos fundamentos da certeza, em filosofia (a partir de Nietzsche), depois em ciência (a partir de Bachelard e Popper). (MORIN:2010:59).

“*A incerteza histórica*”, diz Morin (2010:59), “*está ligada ao caráter intrinsecamente caótico da história humana*”. Segundo esse autor, a nossa “*aventura histórica*” “*foi marcada por criações fabulosas e destruições irremediáveis*”, sendo que em nossa era planetária “*desgarrou-se da órbita do tempo reiterativo das civilizações tradicionais, para entrar, não na via garantida do Progresso, mas em uma incerteza insondável*”. “*É preciso, portanto,*” conclui o autor, “*prepararmo-nos para o nosso mundo incerto e aguardar o inesperado*” (MORIN:2010:60-61).

Ao tentarmos nos equilibrar nessa “corda bamba”, poderíamos perguntar: “por que, afinal, o feio não é bonito”?

Esta questão oculta, possivelmente, um caldeirão de concepções de arte (por exemplo: a arte acadêmica, moderna, pós-moderna, contemporânea) que, ao serem veiculadas em nosso meio, terminam por deixar muita gente em campo escorregadio, sem saber para onde ir.

Mas é justamente para esse lugar de incertezas que gostaríamos de migrar, para que as criações da infância sejam possíveis de outro jeito. Diferentes das usuais definições preconcebidas, das quais falaremos mais adiante, nossa proposição, longe das verdades absolutas, inclina-se ao estranhamento, tentando, como fazem os artistas e as crianças, embaralhar limites e questionar velhos hábitos.

2- O Trajeto.

Este estudo é resultado de inquietações de nossa própria vivência exercida há mais de vinte anos na direção da Ziarte-Viveka. Situada na região leste de São Paulo, essa escola de arte tem oferecido cursos de desenho e pintura, modelagem em cerâmica, história da arte, arte para crianças (Vivekinha), assessoria para arte/educadores, entre outros.

Sem desmerecer nenhum deles, consideramos o trabalho desenvolvido na Vivekinha como o desafio de maior responsabilidade, porque somos nós, adultos, os criadores de conceitos (e também de preconceitos) que, acreditamos, poderão ajudar a desenvolver experiências mais sensíveis e integradoras, que eduquem o olhar e auxiliem as crianças a unir cognição e afeto, “*em comunhão com a cultura*” (MEIRA:1999:132).

Nosso interesse em arte/educação para crianças¹ surgiu em 1983, enquanto ainda cursávamos o segundo ano da graduação, embora as práticas de desenho e pintura para jovens e adultos já ocorressem em ateliê próprio desde 1976. Nessa ocasião, aceitamos o convite para dar aulas em uma escola particular de educação infantil da região, onde pudemos nos envolver em experimentações práticas com crianças de 3 a 6 anos de idade, além de desenvolver assessoria em arte junto às professoras dessas crianças. O contato com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e, através dela, a visão pedagógica de Madalena Freire ajudaram-nos a objetivar construções de conhecimento, viabilizando um trabalho mais amplo e coerente com as exigências criadoras da infância, transformando a dinâmica do nosso próprio trabalho e envolvendo, inclusive, alguns dos familiares daquelas crianças.

Mas os avanços conquistados nesse período não se repetiram na escola pública onde ingressamos em 1986, para trabalhar com o ensino fundamental e médio. Tentando conciliar um ideal artístico-pedagógico à realidade educacional instituída, tivemos muita dificuldade em lidar com as concepções de arte local, que viam (e muitos ainda veem hoje) a arte como mera atividade para o embelezamento da escola, ou para a confecção de objetos nas datas comemorativas (Dia das Mães, dos Pais, Dia do Índio etc.), ou ainda para o exercício geométrico-matemático, “fundamental para os alunos passarem no vestibular”, diziam.

¹ Ver texto completo em apêndice: “Memórias de um trajeto”.

Em 1989 decidimos dedicar tempo integral ao ateliê, que foi ampliado e ganhou um nome: “*Viveka, Escola de Arte e Criação*”. De origem sânscrita, a palavra “*Viveka*” significa discernimento – uma escolha tanto comercial como ferramental, carregando intenções de mudança e crescimento.

Os encontros com as crianças na Vivekinha iniciaram-se no ano seguinte. Ali foram oportunizados tanto os desenhos mais livres e espontâneos, como a observação do entorno, passando também por releituras de obras de artistas brasileiros e internacionais e abrindo caminhos para pesquisas de técnicas e de materiais, assim como para as gramáticas visuais. Com o tempo, os mergulhos investigativos originaram a realização de vários projetos, cujos resultados tornaram-se uma fluida consequência dos processos de trabalho.

Esse percurso permitiu-nos expandir experiências e trabalhar com realidades educacionais muito diferentes das nossas. Entre elas, o evento “Arte nas Férias” foi patrocinado por um Shopping Center da região, em 1999, em que programamos oficinas de arte a serem oferecidas gratuitamente para um grande contingente de crianças. A partir de 2002 iniciaram-se os convites para agirmos junto à educação formal, através de assessorias para a formação de profissionais de educação infantil, especialmente da Prefeitura Municipal de São Paulo. Acreditamos ter conseguido aqui pequenos avanços, já que grande parte desses profissionais ainda está voltada para os desenhos prontos, com concepções de arte bastante estereotipadas. Mas entendemos também que, para haver mudanças realmente significativas, deveria haver, entre outras coisas, constância no atendimento a esses profissionais.

Em 2004 a escola passou a se chamar “Ziarte-Viveka”, mudando-se para outro endereço. No ano seguinte, iniciamos um novo canal de comunicação com os pais e/ou responsáveis da Vivekinha para, de forma mais sistemática, mostrar-lhes o que as crianças faziam e com que objetivos. Assim, reunimos algumas fotografias tiradas durante as aulas e tecemos alguns comentários de forma descontraída para que, ao serem enviadas por email após cada encontro, as próprias crianças e seus familiares pudessem desfrutar daquelas descobertas e invenções de um jeito diferente. Ao preparar esse material, descobrimos também que esses procedimentos, desenvolvidos em ritmos de análises e sínteses, ajudavam-nos a refletir não só sobre os processos de aprendizagem das crianças, mas principalmente sobre o nosso próprio processo de construção e mediação das aulas, gerando novas possibilidades de conhecimento e de autoavaliação. Foi nessa dinâmica que surgiu o interesse por esta pesquisa.

A seguir veremos a Introdução onde estarão localizados: o objeto, os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa. Esta dissertação compõe-se de cinco capítulos. O primeiro será dedicado a uma “Breve história da Arte/Educação no Brasil”, onde focalizaremos o desenvolvimento do ensino da arte desde o período colonial, no século XVI, até a contemporaneidade. No segundo capítulo abordaremos a “Introdução da Educação Artística no Currículo Escolar”, quando a arte ganhou espaço e visibilidade no contexto educacional, nos anos 1970, para ampliar seus princípios com a Abordagem Triangular, no final dos anos 1980, tornando-se a principal referência em arte/educação no Brasil até a atualidade. No terceiro capítulo faremos uma viagem pela zona leste da cidade de São Paulo, para buscar as “Visões do Entorno: o contexto histórico, econômico e sociocultural dos arredores onde a Vivekinha se insere”. O quarto capítulo será então dedicado ao “Rumo da História: os caminhos percorridos pela Vivekinha, de 1990 até a atualidade”. Por fim, no quinto capítulo, buscaremos os “Olhares: as análises e as interpretações para a pesquisa de campo”.

Introdução

1- O que é bonito e o que é feio para você?

Na Vivekinha as crianças “pintam e bordam!” Mas também elas gravam, fotografam, modelam, esculpem, coletam, combinam, alteram, constroem, desconstroem etc. Assim, nosso eixo de trabalho tenta equilibrar-se no desenvolvimento dos processos de percepção e de expressão das linguagens visuais, através da atribuição de significados às imagens lidas e construídas por elas, buscando motivá-las a inventar formas de ver e agir no mundo.

Não é raro, entretanto, nós nos deparamos com crianças que dizem gostar das atividades da Vivekinha porque ali encontram “materiais artísticos” à vontade, para fazer coisas “bonitas”. Um atributo constante, a nosso ver, entre as crianças iniciantes nesse ambiente, ou com pouca frequência a esses encontros.

Com efeito, muitos desses materiais “consagrados” pela história da arte ocidental estão ao alcance físico das crianças dentro do ateliê, como as tintas de vários tipos e cores, cuja preferência parece ser dominante entre elas. Assim, as escolhas livres desses materiais têm sido oportunizadas, para que elas possam experimentar, construir vários jeitos diferentes para suas próprias ideias, descobrir e/ou relacioná-las a outras novas.

Nesse caminho, entendemos que as concessões de (pré) conceitos como “feio” e “bonito”, “certo” e “errado”, podem ser superadas através da compreensão dos significados atribuídos a algumas das ações praticadas durante a construção desses trabalhos. Falando de outro modo, imagens manchadas ou borradas de tinta, por exemplo, podem resultar em tão importantes meios de expressão quanto as imagens nitidamente delineadas. Aquilo que antes era visto apenas como feio ou errado poderá ganhar um novo olhar, com novas significações.

“*Feio não é bonito?*” foi o título dado ao encontro com as crianças da Vivekinha em 11 de fevereiro de 2012, em que tivemos dez participantes (sete meninas e três meninos), com idades variáveis entre cinco e dez anos de idade. Como objetivo, propusemos a construção de desenhos que combinassesem coisas bem diferentes entre si para que, em seguida, as próprias crianças fotografassem. Além de lápis e papel, foram oferecidos alguns materiais que possivelmente seriam considerados “bonitos” por elas, como

lantejoulas, fitas e fios coloridos, assim como uvas: um cacho deslumbrante que arriscamos que a maioria gostasse de comer. Mas e depois? Como elas administrariam as sobras, os resíduos, ou mesmo o cheiro da fruta que provavelmente dominaria o ambiente?

É importante ressaltar que as imagens aqui escolhidas (figuras 1, 2 e 3) não correspondem à totalidade da produção de cada criança durante esse encontro, o que excederia nossos objetivos para esse relato. Além disso, lembramos que essas mesmas imagens carregam o olhar e, portanto, o recorte, que cada criança quis destacar em determinado momento do processo, através de seu clique fotográfico. Para preservar a identidade das crianças, optamos por identificá-las apenas com a inicial de seus nomes².

A mistura de materiais díspares, como os apresentados nesse encontro, muitas vezes é questionada por algumas crianças, que geralmente se mostram mais habituadas àqueles materiais considerados “artísticos”, como o lápis e o papel, as tintas coloridas etc. As uvas aqui tiveram um papel preponderante para problematizar aqueles lugares certificados por paradigmas que, como dissemos anteriormente, terminam por definir o certo e o errado, o bonito e o feio.



Figura 1- N., 8 anos de idade

entretanto, as dificuldades de aceitação aconteceram, sendo que uma delas apresentou uma reação bastante contundente, como veremos a seguir.

No trabalho que relatamos, houve inclusão e exclusão. Ou seja, a atitude da maioria das crianças frente a esses materiais foi de aceitação, buscando integrá-los na concepção geral de suas construções. Para outras crianças,

² Ver Power Point: “Feio não é bonito”? em anexo.

Foto: L.

**Figura 2** - L., 7 anos de idade.

as uvas com e sem casca, a copa da árvore; a lã amarela, uma borboleta etc. A outra imagem (figura 2) parece revelar uma paisagem mais atmosférica, mais sugestiva da representação. Como no trabalho anterior, isto pode ser dado pela escolha e organização dos elementos no espaço. Assim, o fio de lã azul, no topo, parece movimentar-se em curvas horizontais e ritmos leves, lugar de onde “brotam” os pequenos círculos das alvas lantejoulas; abaixo, o fio de lã cinza, em movimento mais conciso e apertado, sobrepõe-se às uvas e aos grumos de terra, valorizando a base etc. Esse punhado de terra, aliás, foi um elemento novo introduzido por uma das crianças, que foi buscá-la no jardim da casa, argumentando ter a “necessidade” dessa cor para desenvolver seu trabalho.

Essas duas imagens podem nos mostrar como as crianças aceitaram e administraram a mistura de materiais, especialmente as uvas, possivelmente derrotando qualquer separação entre certo e errado, bonito e feio. Pelo menos nesse contexto!

Foto: A.J..

**Figura 3**- A. J., 8 anos de idade.

Nas duas primeiras imagens (figuras 1 e 2), poderemos observar a intenção das crianças em representar paisagens. Em uma delas, parece até haver maior evidência representacional (figura 1), dada pela escolha e organização dos elementos no espaço. Assim, o algodão branco representaria nuvens;

Na representação da flor com uma borboleta (figura 3), desenhada a lápis sobre papel, notamos que as lantejoulas foram ordenadas dentro dos contornos. As uvas e outros materiais ditos “não artísticos” não entraram aqui. Vejamos

um trecho interessante desse relato, mediado pela autora da pesquisa e retirado do registro de aulas:

A. J. foi a única criança que não quis comer a fruta. Escolheu apenas os materiais tradicionais, além é claro das lantejoulas, “record” de sucesso entre as meninas principalmente. Recolheu-se quietinha desenhando em seu canto, pareceu-me até meio brava. Disse então que não queria usar nenhum daqueles materiais, porque seu desenho não ficaria bonito com eles. Então fiz uma pergunta crucial: “o que é bonito e o que é feio para você?” E muito mais brava ainda, mostrou o machucado da perna, esfregou o dedo nele e depois fez um risco no vidro com a marca do sangue que ficara em seu dedo...

Pedi licença para fotografar o machucado e o sangue no vidro, revelando minha própria sensibilidade, dizendo que eu também precisaria pensar sobre aquilo.

A. J. parece ter ficado mais confortável apenas no final da aula, quando tivemos oportunidade de trocar ideias, ver e mostrar as soluções criadas para cada trabalho. Mas o sorriso insuperável somente aconteceu quando vimos todos juntos as imagens das obras efêmeras³ de alguns artistas contemporâneos.

Dizer que A. J. separou o que ela entende por certo e errado, bonito e feio, seria mera redundância. A força, porém, que utilizou para mostrar sua contestação, pareceu-nos sentida, “doída” (tanto que ela precisou mostrar o machucado e o sangue!). A cena ficou ainda mais difícil (para nós, pois era um risco que corríamos), quando entendemos que ela não gostava da fruta. Teria tido outra reação com morangos, ou laranjas? Acreditamos que não! Porque possivelmente sua “revolta” trazia também um longo treino direcionado para a afirmação daqueles conceitos. E não somente isso, já que “*aquilo que cada um de nós vê depende da história individual de cada um e do modo como cada subjetividade foi construída*” (CRIMP:2005:5).

Entendemos que nossa vida material tende a orgulhar-se apenas da razão e da lógica, valorizando somente a magnífica aparência da parte emersa desse iceberg que esconde, no entanto, uma complexidade muito maior, quase inapreensível! E então, fragmentadamente condicionados, confirmamos, repetimos e reproduzimos velhos padrões. São esses paradigmas “*que nos impedem de aceitar ideias novas, tornando-nos pouco flexíveis e resistentes a mudanças*” (VASCONCELLOS:2002:30). Pois aquilo

³ A “Arte Efêmera” pode ser entendida como um acontecimento, uma experiência que coloca em xeque o próprio conceito de obra de arte. Para um estudo mais aprofundado indicamos o site: <http://www.itaucultural.org.br/efemera/arte.html>

que é “novo”, possível fonte de saúde e equilíbrio emocional, necessita ser “*farejado, criando algo que possa tornar sensível a experiência*” (ROLNIK e ANJOS:2011).

Acreditamos que as experiências aqui relatadas poderão nos ajudar a refletir sobre a importância de uma educação mais aberta, que se realize em processos mais dinâmicos e integradores, buscando “*humanizar a cultura coletiva*”, como dizem Lipovetsky e Serroy (2011:169). O sentido da palavra “cultura”, que popularmente foi associada às heranças tradicionais e eruditas das artes, para nós tem sido um perigo constante. Perigo de acomodação numa esfera hierárquica, que costuma constranger os que não pertencem a ela, criando o “*culto da cultura*”, como diz Bourdieu (2007:67). Perigo também de cair num modismo apenas imediatista e esvaziado de sentido. O significado de “*formar o homem em um mundo globalizado*”, dizem novamente Lipovetsky e Serroy (2011:165), “é justamente permitir-lhe acesso a essa cultura-mundo que está em vias de se tornar a sua, dando-lhe as chaves para que a viva de maneira plena, como um protagonista responsável e realizado”. As políticas culturais, portanto, necessitariam ser promovidas e articuladas com as várias educações (formal, informal e não-formal), a serviço da formação em arte. Gohn (2006:28) explica melhor essas diferenças:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Assim, ao considerar a Vivekinha como um espaço de arte/educação não-formal, acreditamos poder proporcionar uma estrutura de partida, a fim de ajudar as crianças a construir sistemas de produção e atribuição de sentidos para o mundo e para a vida. Ao arte/educador cabe, acima de tudo, ir além do estímulo à sensibilidade dos alunos, aprendendo e ensinando a não se deixar conformar por maneiras estereotipadas ou únicas de sentir. Ao observar, resistir e reagir aos condicionamentos, entendemos que poderá haver maior abertura para despertar a expressão e a recepção do potencial criativo, individual e coletivo, na busca de uma condição de vida diferente, talvez mais rica ou simplesmente mais madura para todos nós.

2- *Dinâmicas da Investigação*

A partir das observações aqui expostas, esta pesquisa traz como principal objetivo a análise de algumas das experiências desenvolvidas pelas crianças, durante os últimos seis anos de trabalho na Vivekinha, em suas múltiplas situações de desafios, motivações e desdobramentos, através de uma abordagem qualitativa.

Para esse fim, tomamos como principais referências os trabalhos de Pierre Bourdieu, com seus estudos sobre a Sociologia da Arte, e Ana Mae Barbosa, com suas pesquisas sobre Arte/Educação no Brasil. As categorias em que nos ancoramos foram: percepção, aprendizagem, formação, cidadania e educação não-formal.

Nossa hipótese é que a Vivekinha, considerada como um espaço de arte/educação não-formal, pode contribuir para a formação das crianças que a frequentam, assim como para a formação dos adultos que as acompanham, ou seja, os pais ou responsáveis.

Como procedimento metodológico e técnico da pesquisa, utilizamos as fontes de dados existentes nos arquivos da Vivekinha; entrevistas com cinco pessoas, familiares de algumas dessas crianças; observação participante; relatórios de trabalhos em parceria; e os projetos envolvidos nessas parcerias.

Para apreender a dinâmica desse processo, esta pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso, que se debruça sobre as situações específicas da Vivekinha, com o intuito de contribuir para uma compreensão mais ampla das ações em arte/educação desenvolvidas em espaços não-formais.

Nessa direção, uma vez que na atualidade, a educação escolarizada oferece aulas de Arte para todas as faixas etárias, formulamos três questões para buscar entender que tipo de experiências são esperadas da arte/educação não-formal no meio social. Ou seja, para que ela serve? A quem ela serve? As questões formuladas são:

1- A Vivekinha serviria para “cobrir buracos”, ou seja, auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem na educação formal?

A concepção artística que normalmente vem associada aos processos terapêuticos poderá ser designada como “autoexpressão criadora”, que foi preconizada pelos educadores do período modernista e vista como uma “natural” expressão dos sentimentos e emoções.

Com relação ao processo criativo geral, não poderemos negar o quanto essa concepção é básica e indispensável. Marin (1976:20) esclarece, de forma sintética, ao menos duas das abordagens psicológicas dos processos de criação artística. Diz ela que, de forma geral, tanto para os psicanalistas quanto para os gestaltistas, “*a criação resulta de uma tensão provocada pela percepção de um desequilíbrio, possível através de certos padrões de estímulos*”. Então, ainda segundo essa autora, para que retorne o equilíbrio, o indivíduo cria, isto é, reestrutura ou reorganiza suas percepções da realidade (MARIN:1976:20).

Contudo, ao proporcionar a sensibilização necessária para acionar as operações criativas, veremos aí apenas “*a abertura de uma primeira porta*”, que “*não representa por si só a forma construtiva para seu desenvolvimento*” (BARBOSA:1975:88).

Herbert Read, em “A Educação pela Arte” (1982:345), confirma esse pensamento. Utilizando-se do conceito de criatividade de Martin Buber, admite que “*a libertação dos poderes criativos na criança representa uma precondição da educação, mas distingue entre o impulso específico para a criação e uma espontaneidade mais geral*”. E mais adiante, referindo-se às teorias modernas sobre a educação, diz que “*todos os educadores reconhecem a necessidade de não reprimir a espontaneidade*” (READ:1982:345), mas deixam, em contrapartida, as crianças baterem “*sus asas no vazio*”. Atitude que, ao negligenciar a atividade experimental, esquece a “*grande importância da função do professor*”, dissociando-a da construção crítica e da instrução (READ:1982:346).

Por sua vez, Ostrower (1983:28) diz que, embora uma “*descarga emocional*” esteja presente no ato criador, esta é, na realidade, de somenos importância. “*Mais fundamental e gratificante*”, continua a autora (OSTROWER:1983:28), “*sobretudo para o indivíduo que está criando, é o sentimento concomitante de reestruturação, de enriquecimento da própria produtividade, de maior amplitude do ser, que se libera no ato de criar. Menos a potência descarregada, do que a potência renovada*”. E conclui: “*a arte reduzida à terapia, como prática de se promover a vazão de tensões*”, ou talvez “*de conflitos emocionais, perde seu sentido artístico, deixa de ser arte*” (OSTROWER:1983:28).

Segundo Barbosa (2010a:17), a “*autoexpressão criadora*” ainda é a visão de arte mais fortemente implantada no imaginário popular, como “*algo emocional e não mental; atividade concreta e não abstrata; trabalho manual e não da cabeça*”.

Convém observar ainda que chamamentos como: “aprenda a identificar se seu filho está com algum problema emocional...”, são bem fáceis de encontrar nos meios de comunicação de massa (revistas, internet etc.). Boa parte dessa literatura parece se esquecer dos contextos em que os desenhos das crianças são construídos, além de desenvolver análises padronizadas, apenas quantificando e reduzindo essas imagens.

2- A Vivekinha serviria para desenvolver o que se acredita ser um “talento artístico”?

Crianças que produzem grande quantidade de desenhos e/ou pinturas normalmente são identificadas como talentosas. É bom lembrar que o mercado costuma incentivar o consumo de objetos gráficos, como revistinhas para colorir e desenhar, por exemplo. Dentre esses meios gráficos, os mangás, histórias em quadrinhos tipicamente japonesas, com traços e enredos bastante característicos, tornaram-se uma verdadeira febre no Brasil, já há algum tempo, principalmente entre crianças e adolescentes. Junto com eles, o mercado carrega dezenas de outros produtos licenciados, como os animês (a versão animada dos mangás), brinquedos, cards, jogos para videogames etc.

Contudo, as crianças que demonstram alguma facilidade visomotora, ou seja, aquelas que parecem desenhar “direitinho”, de forma naturalista, aquilo que veem, podem ganhar no ranking de maior “talento artístico” do que as demais.

Ainda são dominantes em nossa cultura os valores neoclassicistas, que foram gerados no século XIX, importados ao Brasil por D. João VI e orientados para o aprendizado do desenho naturalista. (Algumas gravuras e aquarelas de Debret⁴ são testemunhas magníficas desse estilo). O incentivo aos desenhos “colados” à aparência do real, ao mundo exterior, costuma ser um veículo fácil para os ideais de “dom” e de “habilidade” artísticos, que essa concepção engendra. “Um bom desenho”, dizem muitos, “é aquele que se parece com uma fotografia!”.

Frases apelativas como esta costumam sinalizar raríssimas possibilidades de leituras simbólicas ou poéticas, com frequência apartadas de qualquer tipo de reflexão. Além disso, poderemos perguntar se as outras crianças, as que não apresentam esta facilidade visomotora, por exemplo, também terão chances de se desenvolverem?

3- A Vivekinha serviria para oferecer um conhecimento cultural “a mais” a essas crianças?

⁴ Jean Baptiste Debret (1768/1848) pintor e desenhista francês, foi integrante da Missão Artística Francesa (1816) no Brasil.

Vejamos. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN /1996), o ensino da Arte passou a ser visto como disciplina, garantindo a todas as crianças e jovens o acesso à Arte e à Cultura dentro da educação formal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que seguiram essa LDB, englobam todos os níveis de ensino, visando subsidiar professores com material de orientação e controle, indicando os objetivos, os conteúdos e o modo de ensinar (metodologia e avaliação) (SOUZA:2006:204).

Entretanto parece haver muitas dúvidas com relação a esses procedimentos encaminhados pelos PCNs. Barbosa (2010a:14), por exemplo, queixa-se dizendo que o currículo para o ensino da Arte é imposto, “*parece prescrição médica*”. E Palma (2005:82) diz que “*cabe verificar se, de fato, estamos diante de parâmetros curriculares ou de um currículo pronto e acabado, que facilmente poderá vir a ser transformado num receituário retirado dos livros didáticos*”. Ainda segundo Palma (2005:94), os PCNs “*não provocaram mudanças perceptíveis nas práticas pedagógicas que acontecem nas escolas*”. Tanto é que, no ensino fundamental e médio, é muito comum, ainda hoje, o ensino da Arte ser visto com certo menosprezo perante as outras disciplinas tradicionais, normalmente tidas como mais importantes. E, normalmente nesses casos, o ensino da Arte é posto a serviço da decoração da escola, ou da produção de prendas e bandeirinhas para as festas juninas, presentes para o Dia das Mães e dos Pais, e por aí vai.

Na educação infantil, as velhas práticas desenvolvidas com desenhos mimeografados (aqueles com contornos bem definidos para as crianças pintarem dentro), foram superadas por outra tecnologia: o xerox! Ou seja, deu no mesmo. A maioria desses profissionais, quando questionados sobre esses casos, justifica-se dizendo nada conhecer de arte.

Isso pode ser justificado pelo parco desenvolvimento que eles têm nas faculdades de Pedagogia, onde o tempo dedicado às artes é mínimo durante seu período de formação⁵. Assim, nesse meio escolar, é muito comum encontrar professores e professoras trocando receitas para serem praticadas nas aulas de Arte. Dos desenhos prontos aos objetos decorativos, ensinam de tudo, desde que tenham um resultado considerado “bonito”. Afora os profissionais que, por vários motivos, sequer deixam as crianças realmente

⁵ Quinze faculdades de Pedagogia pesquisadas no Estado de São Paulo apontam em suas grades curriculares variações de 40 a 120 horas/aula para os quatro anos de curso. (ver AGUIAR, Maira Pêgo. *Concepções de Alunos de Pedagogia sobre o ensino de arte*. In Anais da 31ª Reunião da Anped, Caxambu, 2008).

seguirem o passo a passo das receitas (e muitas vezes os motivos são mesmo de entristecer, como “evitar a sujeira”, ou “elas ainda não sabem fazer isso “perfeitamente” certo”, ou “como vamos mostrar coisas feias” – ou seja, a verdadeira produção das crianças – “aos pais?” etc.), o que gostaríamos de questionar em primeira instância é a falta de liberdade para o desenvolvimento desses trabalhos, e, portanto, das próprias crianças, já que os resultados, para ficarem “tão bonitos quanto os modelos”, como costumam dizer, precisam ser seguidos à risca.

Por fim, acreditamos que essas atitudes costumam envolver os professores em uma espécie de entorpecimento conformado, enganando-os pela falta de visão crítica - para escolher, agir e resistir. Terminam sendo ostensivamente desvalorizados como pensadores, largamente considerados como “*incapazes e incompetentes*”, repreendidos por uma deficiência que, afinal, faz parte de um “*discurso dominante e indefinido sobre a Escola*”. Nesse processo de “*decepção coletiva*”, diz Bourdieu, “*essas “disfunções” são o “preço a pagar” para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da “democratização”*” (BOURDIEU:1998:221).

Visto isso, pensamos que pode não se tratar aqui de simplesmente adicionar uma atividade “a mais” na vida das crianças, talvez sobrecarregadas com tantas outras (como esportes, inglês etc.), todas elas vistas fragmentadamente. Trata-se, antes, de convocar todas as educações a participar em conjunto da formação infantil, “*preocupando-se tanto com o conhecimento do mundo, como com a reflexão sobre ele*” (ALMEIDA:2011:17). Barbosa (2010a:12) lembra Elliot Eisner e Paulo Freire, dizendo que, para ambos, “*a educação é mediatisada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade*”. E adiciona Dewey a esses “gigantes da Filosofia da Educação”, para alertar acerca da “*importância da arte para nos permitir a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações*” (BARBOSA:2010a:12).

A seguir veremos uma Breve História da Arte/Educação no Brasil.

Capítulo I

BREVE HISTÓRIA DA ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL⁶

Introdução

O breve estudo que aqui nos propomos a fazer tem como objetivo mapear a história do ensino das Artes Visuais no Brasil, do século XVI até a contemporaneidade, e entender seus pressupostos, a fim de conhecermos pontos de referência indispensáveis para a análise do trabalho em questão.

Para compreendermos a história do ensino da Arte não há como dissociá-la da história da Arte. Como veremos, os modos de pensar dos artistas só ganham sentido no contexto mais amplo das culturas em que se inserem, pois dependem do repertório de significados oferecido por elas. Portanto, interligamos essas histórias com os contextos sociopolíticos e culturais onde se inserem, procurando destacar e refletir sobre as influências que nos legaram, muitas delas vivas e atuantes até hoje.

De partida, focalizamos o período colonial, marcado pela chegada dos jesuítas ao Brasil. Durante os 210 anos contínuos de atuação, do século XVI ao XVIII, eles investiram na educação/evangelização de todos os segmentos da sociedade, utilizando-se principalmente do estilo Barroco como instrumento de sua doutrinação. Com um modelo de educação pautado em méritos, desenvolveram visões de Arte alinhadas com cada segmento social separadamente, terminando por legitimar uma arte classificada como: “*imprescindível*” para a formação da elite; como “*dispensável*” para a formação da classe média; e para as classes desfavorecidas como “*algo inferior*” ou “*uma atividade que só se procurava e exercia porque não se tinha aptidão para profissões mais importantes*” (NASCIMENTO:2008:36-47).

A seguir veremos que, com a chegada de D. João VI ao Brasil, no início do século XIX, decorreram duas influências significativas em nossa cultura: a inglesa, mais informal; e

⁶ Na terminologia “Arte/Educação” o sinal de barra (“/”) demonstra o pertencimento entre essas duas áreas de conhecimento e atuação. Ao utilizarmos esta nomenclatura, pretendemos revelar a relação dialética entre arte e educação, pois ora haverá presença maior de um elemento, ora de outro. Embora a Arte/Educação tenha um caráter multidisciplinar, já que contém várias linguagens (música, teatro e dança, por exemplo) e meios híbridos (videoarte, happenings, entre outros), nossa intenção para este estudo focalizará apenas as Artes Visuais.

a francesa, oficializada pela Missão Artística, que aqui implantou uma ideologia neoclássica através do sistema de Belas Artes e que dura até hoje. O ensino da Arte foi defendido nas academias por meio de regras e de “árduos” exercícios formais, divulgando um espírito heroico e a visão do artista como um gênio bem dotado.

No final do século XIX, o fortalecimento das ideologias liberais propiciou a quebra do preconceito contra o trabalho manual, para favorecer as emergentes artes industriais. A democratização do ensino público tornou-se, então, uma exigência, introduzindo o desenho geométrico no currículo escolar, visto como linguagem da técnica e da ciência.

Entraremos então no século XX para falar dos movimentos modernos que, com maior liberdade de linguagem, passaram a priorizar as decisões individuais e a valorizar os processos experimentais de trabalho. No meio educacional, os escolanovistas buscaram o desenvolvimento do impulso criativo através da elaboração da subjetividade. Nasce daí a ideia de livre-expressão e de autoexpressão, que terminou por levar à ideia de que a *“Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a Arte não é ensinada mas expressada”* (BARBOSA:1975:45).

Na sequência, veremos os conceitos de “cultura de massa” e de “indústria cultural”, que ocorreram na segunda metade do século XX, contrastarem com as hibridizações de códigos e linguagens operadas pela Arte. Nesse período, as vanguardas pós-modernas exercitaram a multiplicidade de estilos, a mescla de técnicas, a fusão de gêneros, a ruptura dos suportes, valorizando o caráter heterogêneo e multidisciplinar da Arte.

1 - PERÍODO COLONIAL: o Barroco Jesuítico

1.a- O jesuitismo.

O jesuitismo origina-se no século XVI, quando o espírito contra reformista do Concílio de Trento (1545 a 1563) institucionalizou várias ordens religiosas e oficializou a inquisição. Poderemos dizer que o mundo antropocêntrico renascentista, que foi caracterizado por um espírito inquieto, cujos estudos humanísticos e as grandes conquistas da arte e da futura ciência foram economicamente fomentados e politicamente apoiados por grandes e poderosas famílias, contrastou (um contraste

conveniente, diga-se de passagem!) com o mundo teocêntrico jesuítico, que visava “*modificar e corrigir os homens*” (NASCIMENTO:2008:32). No cenário europeu, o investimento na colonização tornou-se peça chave para “*garantir a exaltação da Santa Fé e os negócios da fazenda real*” (NASCIMENTO:2008:32).

Após o fracasso do sistema de capitâncias hereditárias, o governador-geral Tomé de Souza esteve à frente de uma nova fase de colonização, fundando a cidade de Salvador como a primeira sede da colônia na Bahia. Aqui chegou com os jesuítas em 1549, liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega, iniciando o processo de criação de uma rede escolar muito bem organizada. As escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalharam-se pelo Brasil até o ano de 1759, quando a Companhia de Jesus foi expulsa do país pelo Marquês de Pombal, por razões político-administrativas. Durante esses 210 anos contínuos de atuação, os jesuítas⁷ investiram na educação/evangelização de todos os segmentos da sociedade, desenvolvendo “*um trabalho missionário, consistente e duradouro*”, além de “*encetarem campanhas pela humanização da escravidão*” (CASIMIRO:2006). É bom lembrar que no sistema social português desse período o Rei acumulava funções de chefe político de Estado e da Igreja. Daí identificarem-se os “direitos” de conquista e a infiltração dessas concepções na vida material e espiritual do povo (CASIMIRO:2006).

No século XVII o Barroco, como o estilo artístico que então despontava, tornou-se instrumento de doutrinação cristã. Com tentativas iniciais de simples transposição da matriz portuguesa para a colônia, transforma-se aqui, segundo Frederico Morais (1994a:8), “*na verdadeira raiz da arte brasileira, que persiste e se renova mesmo nos dias atuais*”.

Os jesuítas foram os iniciadores do processo de desenvolvimento das confrarias no Brasil, que se constituíam em associações urbanas de artesãos, reunindo mestres e aprendizes (escravos ou não), para controlar a especificidade de determinados conhecimentos em suas oficinas. Assim que aqui chegaram, eles se ocuparam das artes e dos ofícios para a instalação dos colonos, com “*autossuficiência na fatura dos mais diversos objetos de uso pessoal e para a lida cotidiana, de pares de sapatos a embarcações para transportar os padres e irmãos entre as possessões no Amazonas e*

⁷ Casimiro (2006:1) alerta que “*além dos Jesuítas, também outras ordens religiosas, mormente os franciscanos (com suas várias denominações: observantes, conventuais, capuchinhos), os carmelitas, mercedários, dentre outras, também participaram da evangelização em missões, possuíram casas de formação religiosa e ministraram estudos de evangelho e “primeiras letras”, igualmente durante toda a vida colonial*”.

ao longo do litoral da Bahia, Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo” (FONSECA:2006). Gradativamente, foram formando trabalhadores para os serviços essenciais. A tradição oral aqui era a pedra de toque para a preservação dos “*mistérios do ofício*”, visando à posterior comercialização (MARTINS:2007). De início, as imagens para cópia, os materiais e os próprios artesãos vinham da Europa. Mas, “*a partir do século XVII, a mão de obra empregada era quase totalmente indígena ou mestiça na América Central e nos Andes, negra e principalmente mulata no Brasil*” (MORAIS:1994a:7).

Uma das principais características do ensino nessas confrarias está na grande amplitude de ação e polivalência dos seus participantes, muito próximos da população, onde o “*aprendizado era efetivado através do trabalho*” (BARBOSA:1989:15).

Nesse caminho, o modelo de educação jesuítico funda o conhecimento como forma de pedagogização, separando progressivamente o mundo dos adultos e o das crianças. Pautavam-se para esse fim na Filosofia Tomista ou Escolástica, de São Tomás de Aquino, caracterizada, sobretudo, pelo problema da relação entre a fé e a razão, que se resolia pela dependência do pensamento filosófico (representado pela filosofia greco-romana) à teologia cristã. Fundamentada na tradição aristotélica, essa filosofia propunha-se às sete artes liberais: o Trivium, entendido como ensino básico ou trivial, desenvolvendo a gramática, a retórica e a lógica; e o Quadrivium, entendido como estudo avançado para a aritmética, a geometria, a astronomia e a música. Barbosa (2008:22) argumenta que no Brasil “*o Trivium, isto é, o currículo das artes literárias*”, foi o que mais se propagou, “*ficando o Quadrivium, ou currículo de Ciências, quase inexplorado. As atividades manuais eram rejeitadas nas escolas dos homens livres e primariamente exploradas em função do consumo nas missões indígenas ou no treinamento dos escravos*”.

1.b- As diferentes infâncias do sistema jesuítico.

Nascimento (2008:31-32) explicita como ainda hoje estamos imbuídos dos pensamentos daqueles tempos, quando foi legitimada a “*hierarquia entre quem ensina e quem aprende*”; onde os “*saberes dissociados da vida*”, exploravam as aulas em “*ambientes fechados*” (o que seria uma “*boa forma de controle*” para o nomadismo indígena), classificando as pessoas entre “*cultas e ignorantes*”, desenvolvendo “*penalizações e moralizações dos estudantes*”. Nessa direção, ao definirem um “*estatuto da infância*”,

as crianças “*passam a sofrer uma infantilização que não é delas, que varia conforme interesses dominantes, expressos em diferentes tipos de produção do saber e relações de poder*” (2008:31).

Esse autor aponta ainda as diferentes infâncias estabelecidas por esses reformadores católicos (2008:36-47):

- a “*infância nobre ou dourada*” de “*natureza superior e angelical*”, com processos de educação específicos para ensinar a governar, onde a “***arte é vista como um saber imprescindível para a formação dessa elite***” (grifo nosso) (2008:46).
- a “*infância colegial ou de prata*” voltada para “*crianças brancas e de “boas famílias”*”, para quem os jesuítas criaram um guia pedagógico a fim de disciplinar essa educação. Esse guia foi chamado Ratio Studiorum, ou “estudo reto”, tendo sido originariamente promulgado entre 1548 a 1599, colocando-se como “*resposta mundial às escolas humanistas clássicas, difundidas nos Estados germânicos protestantes*” (NASCIMENTO:2008:38). Trata-se de um conjunto de “*normas e saberes*”, com “*práticas educativas prosélitas e catequéticas*”, voltadas para essa aristocracia intelectual,

consistindo no ensino da linguagem verbal, na memorização e no formalismo. Abrangia três atividades básicas: preleção, repetição e aplicação. O teatro era considerado uma técnica de ensino auxiliar, servindo para reforçar a imitação e a competição. Valorizavam prêmios e distinções. A ordem e a disciplina eram mantidas pelos decurriões e censores (2008:38).

O autor continua:

Para cursar o Ratio Studiorum, os alunos já deveriam saber ler e escrever, caso contrário, uma classe obrigatória deveria ser anteposta. O ensino era pago e só se admitiria jovens pobres e sem “tradição familiar” se fossem talentosos para o exercício sacerdotal. Os saberes advinham de “boas” fontes literárias, respaldadas pela “reta doutrina”. Os saberes selecionados em diferentes níveis e dificuldades crescentes, viram-se submetidos a censuras em relação à ortodoxia católica. Eram considerados neutros e imparciais (2008:38).

Nessa via, com o sistema de ensino fundado em méritos, “*o Ratio Studiorum colaborou para disseminar, entre a classe média, a suposição de que a arte é dispensável do currículo, sendo um adendo, uma atividade complementar que serve, apenas, para colaborar com as disciplinas mais importantes*” (grifo nosso) (2008:46).

- a “*infância pobre e indígena*” era projetada para atender a manufatura, voltada principalmente para o gênero masculino e incluía a palmatória. As instruções eram delegadas aos colégios da Confraria dos Meninos de Jesus, fundados por Manuel da

Nóbrega, na Bahia e em São Vicente, consistindo nos estudos elementares, para então procederem ao ensino profissionalizante das “*técnicas agrícolas, das artes e ofícios*. *Uma minoria, tida como mais inteligente, passava para a aula de gramática latina. A escolha para a bifurcação de estudos baseava-se nas “aptidões e dotes intelectuais”.* Os que mais se distinguiam nos estudos de gramática latina poderiam realizar, como prêmio, uma viagem de estudos à Europa, especialmente aos colégios de Coimbra e Espanha” (2008:39).

Nascimento completa (2008:40):

O plano de Nóbrega afastava os meninos indígenas do convívio com a cultura nativa, com a finalidade de desarticolá-los culturalmente e de transfigurá-los subjetivamente. O ensino ocorria em instituições oficiais especialmente concebidas para essa finalidade. Tais instituições eram, como salienta Freyre, “ambientes de estufa” formadores de indígenas artificiais. A eficiência era comprovada quando os meninos repudiavam e delatavam os costumes dos pais, além de se dedicarem a ofícios.

Torna-se evidente, assim, que a projeção dessa infância julgava a arte como “*algo inferior, uma atividade que só se procurava e exercia porque não se tinha aptidão para profissões mais importantes*” (grifo nosso) (NASCIMENTO:2008:47).

Na atualidade, parece fácil notar como esse sistema jesuítico ainda ecoa em nossas atividades educacionais. Para muitos, o ensino da arte continua sendo apenas: imprescindível para a formação da elite; um recurso (secundário ou inferior) a outras disciplinas mais importantes; um adendo, ou um simples acessório do qual poderemos prescindir com facilidade.

2 - D. JOÃO VI NO BRASIL: a influência francesa “no século inglês”.

2.a- Franceses e ingleses no Brasil.

Fugindo ao Bloqueio Continental imposto por Napoleão Bonaparte, chega D. João VI ao Brasil, sob a escolta da marinha inglesa. Iniciou-se assim, em 1808, a formação de um Estado político emancipatório, gerando grandes transformações históricas, econômicas, sociais e culturais. O Rio de Janeiro, antes a capital apenas da colônia, transformou-se repentinamente, e não sem atropelos, na capital de todo o Império Português. Os quinze mil acompanhantes da Coroa Real invadiram essa cidade

despreparada, onde faltavam moradias, tornando as condições de higiene ainda mais precárias (NAVES:1996:41-129).

Nesse cenário, várias foram as medidas promovidas por D. João VI, a fim de redirecionar o panorama. Sofrendo imposições inglesas, ele promoveu: a Abertura dos Portos às “nações amigas” (1808) e os Tratados de Comércio e Navegação, e de Aliança e Amizade (1810), em que as taxas de importações de manufaturas inglesas privilegiavam prioritariamente os britânicos, reafirmando a condição de submissão de Portugal àquele país (FERNANDES:2005).

Em decorrência desse processo, poderemos observar como duas correntes culturais estabeleceram-se no Brasil.

De um lado, o imperialismo oficializado pela *Missão Artística Francesa*, cujo decreto do Rei, datado de 12 de agosto de 1816, buscava agir como a representante da modernidade estética europeia daquele período. A reação da população foi de rejeição. Morais (1993a:7) afirma que, com o sistema de Belas Artes, “*foram criadas as normas e regras de ensino, hierarquizando gêneros e temas, impondo modelos europeus e dificultando ao máximo o contato com a realidade brasileira*”. Mas o funcionamento do sistema acadêmico, instituído e reforçado pela Missão, manteve-se sem grandes rupturas até a década de 1940. Veremos essa parte mais adiante.

De outro lado, a Inglaterra, como sede da Revolução Industrial e consequente potência mundial (e por isso o século XIX foi chamado “*o século inglês*”), impõe os meios necessários à geração, trânsito e proteção de seus próprios mercados. Ao desenvolver esse papel monopolizador na economia brasileira, desenvolve entre nós uma

significativa influência cultural, concorrendo também, embora “informalmente”, para a modificação da nossa vida cotidiana e da nossa própria paisagem (SECO:2006). Fernandes (2005) nos dá um exemplo esclarecedor dessa

Desenho: Rodrigues, 1979



Muxarabi



Balcão

Figura 4: O Muxarabi é um exemplo de janela que permitia às mulheres observarem o movimento das ruas sem serem vistas.

influência nas construções arquitetônicas, contando como D. João VI, ao estimular o uso do ferro e do vidro através de um decreto, “*condenou as rótulas e gelosias⁸ por não permitirem ao sol penetrar nas casas*” (figura 4). A autora revela os subterfúgios utilizados pelo rei, dizendo que “*apesar do pressuposto da saúde pública e da segurança, havia, além de tudo, uma intenção comercial no propósito de escoar a produção industrial inglesa, cuja demanda na Europa já se encontrava saturada*” (FERNANDES:2005).

2.b- A Missão Artística Francesa.

Voltamos aos franceses. Joachim Lebreton (ex-secretário do Institut de France) foi o chefe da Missão Artística Francesa, encarregado de reunir o grupo de artistas e artífices franceses, para organizar o ensino de artes e ofícios e colocar em funcionamento a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro de 1816.

Segundo Barbosa (2008:17-18), “*muitos destes artistas que para cá vieram eram famosos na época e receberam convites de outros países europeus para ocuparem cargos de professores (como aconteceu com Grandjean de Montigny e Debret, que foram convidados pela Academia de Belas Artes de São Petersburgo), posições que recusaram para vir ao Brasil*. Essa autora explica que, contudo, um dos motivos da saída deles do país de origem refere-se à “*perseguição antibonapartista que assolou a Europa*”.

Mas o título da Escola Real de Artes e Ofícios foi modificado várias vezes, desde que sua estadia gerou “*polêmica e a hostilização pelo meio artístico luso-brasileiro*” (MORAIS:1993a:9), provocando “*suspeição e arredamento popular em relação à Arte*” (BARBOSA: 2008:19) e retardando por dez anos a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) para, depois da proclamação da República, chamar-se Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), em 1890.

Os valores culturais que a AIBA trazia em seu bojo tinham grande proximidade com os ideais da Revolução Francesa, vinculados ao Iluminismo. O padrão francês revelador desse ideário, com um interesse mais científico pela Antiguidade Clássica, ditava um

⁸ A palavra “rótula” designa o funcionamento de janelas em eixo horizontal. Já a palavra italiana *gelosia* significa zelo ou ciúme, é aqui empregada para designar a forma das janelas, que permitia às mulheres observarem o movimento das ruas sem serem vistas. Pode referir-se às treliças, ou urupemas, e mesmo mais tarde, as venezianas. Para mais informações sobre as técnicas construtivas desse período histórico ver: <http://coisasdaarquitetura.wordpress.com/2010/09/06/tecnicas-construtivas-do-periodo-colonial-iii/> acessado em 29/4/2012.

conjunto de regras através de seus ideais de beleza, “ensinando seus alunos a trabalharem o (desenho do) corpo de acordo com um sistema de aperfeiçoamento matemático” (BARBOSA:2008:24), através de “árduos exercícios formais” (BARBOSA:1989:15). Assim, a “precisão da linha e do modelado⁹” refletia a

influência dos exercícios de observação da escultura antiga que, existente em maior número do que a pintura, era utilizada com maior frequência. Para os neoclássicos, **o artista era o gênio** (grifo nosso), era uma inteligência superior que, através do Desenho, seria limitada, domada pela razão, pela teoria, pelas convenções da composição para melhor entender a tradição e a história (BARBOSA:2008:34).

Como decorrência dessas ações, a pedagogia neoclássica pretendia indicar valores



Figura 5: Jean Baptiste Debret. "Negra tatuada vendendo caju", 1827. Aquarela s/ papel, 15,5 X 21 cm. Museu Chácara do Céu, RJ.

Poderíamos argumentar que toda concepção de arte que nós tenhamos “filtra” nosso olhar sobre a realidade. Faz parte do paradigma em que nos apoiamos, ou em que estamos mergulhados, ou seja, com maior ou menor consciência dele. Mas convenhamos que é estarrecedor o cenário aqui apresentado, onde “o bem”, “a virtude”, “o interesse comum” e “a igualdade” acabam por se mostrar como uma ideologia distante, esquecendo-se da escravidão à sua frente. Por outro lado, Rodrigo Naves (1996:41-129) mostra nesse texto que, em algumas magníficas aquarelas, Debret (1768-1848) desenvolve mudanças formais, a ponto de nos oferecer uma compreensão magnífica da vida cotidiana desse período (figura 5).

moraís como as “*disposições para o bem e a virtude*” e a “*defesa do interesse comum e da igualdade*” (NAVES:1996:41), filtrando a observação da natureza.

Foto: Francisco da Costa

⁹ Sfumato, ou modelado, é o termo usado para descrever a justaposição sutil de tons ou cores diferentes, de modo que se mesclam entre si sem qualquer transição perceptível. Da Vinci foi um dos supremos praticantes do sfumato, no século XVI.

Ao ensinar que em arte, “*o aprendizado deve ser feito a partir das obras da Antiguidade Clássica e não da natureza*” (MORAIS:1991a:116), as teorias neoclássicas desembocaram em um “Academicismo”. Essa expressão, com um sentido claramente pejorativo, termina por ser encarada como um “*produto da experiência e do saber*”, que, ainda segundo Morais (1991a:79), atenua a frescura e exclui as audácia, tornando-se o contrário da espontaneidade.

Ao regulamentar seus cursos, a AIBA desenvolveu estratégias para reforçar as práticas artísticas, vinculando-as com sua origem europeia. Frederico Morais (1993a:12) esclarece novamente:

Através dos prêmios de viagem à Europa, concedidos inicialmente pela Academia, em concursos internos, e em seguida nas Exposições Gerais, este vínculo com a prática artística colonial foi reforçado. Os bolsistas recebiam instruções precisas sobre o que ver e fazer, os mestres acadêmicos que deveriam tomar como professores (...), as obras de museus que deveriam ser copiadas etc. De volta ao Brasil, comprovado o bom aproveitamento, eram nomeados professores. Mantinha-se assim, sem rupturas, o funcionamento do sistema acadêmico.

Daí que as Exposições Gerais, praticadas desde o Império até a República, ao Salão Nacional de Belas Artes, como foram chamadas essas exposições a partir de 1934, o Academicismo se consagrou, predominando até “*a criação da Divisão Moderna, em 1940*” (MORAIS:1993a:14) (veremos essa questão mais adiante).

Com esse funcionamento, poderemos entender como a ideologia acadêmica impregnou o meio social, passando a ser questionada apenas por uma pequena parcela da elite intelectual brasileira, desde a Semana de Arte Moderna, em 1922. Nessa ocasião, artistas e intelectuais, especialmente Mário de Andrade, buscaram recuperar nossa tradição barroca.

Barbosa (2008:26) chama a atenção para a “*ilógicidade de se querer ensinar Belas Artes num país onde faltavam os alicerces de civilização e também de economia que lhe eram necessários*”, pois “*somente a revolução russa de 1917 viria provar que a reconstrução da Arte e a reconstrução econômica são polos essenciais para uma reconstrução social que se pretenda dialética*”.

2.c- O ensino do Desenho para a indústria.

A década de 1870 pode ser considerada como um divisor de águas, representando o início de uma fase socialmente mais aberta, que atingiria vários setores da vida no país. A influência do liberalismo americano e do positivismo francês permeou a criação de leis educacionais, em especial o ensino público, após a Proclamação da República, em 1889.

Nesse período, a província de São Paulo foi responsável por um crescimento populacional e material bastante expressivo. Grandemente impulsionada pelo crescimento do setor cafeeiro, mergulhou em um estrondoso processo de urbanização, contribuindo para deslocar o Rio de Janeiro como o principal centro de desenvolvimento econômico do país.

Até então, o preconceito construído contra as artes manuais tornara-se uma barreira também às artes industriais, já que eram consideradas “*tarefas de escravos*”, que totalizavam um quarto da nossa população (BARBOSA:2008:26). Segundo Barbosa (2008:26) “*os estrangeiros que professavam uma arte ou ofício e dela tiravam o sustento em seus países de origem, trocavam-nas no Brasil pelo comércio, para não se ocuparem de atividades em que o escravo tinha livre acesso*”.

Nessa direção, com o fortalecimento das ideologias liberais, iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual através da ideia de “*educação para o progresso da Nação*” (BARBOSA:2008:38), que coincidiu com a Abolição da Escravatura. Daí passou-se a exigir a democratização do ensino público em todos os setores da sociedade. Foi assim que Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio César Pereira Borges trabalharam pela inclusão do **desenho geométrico no currículo escolar** nas escolas primárias, secundárias e Normais (escolas para a formação de professores) e nos liceus de artes e ofícios (FERRAZ e FUSARI:2009:43). E ainda, com o objetivo de propagar o ensino do desenho e **preparar o povo para o trabalho industrial**, Pereira Borges publica o livro “Geometria Popular”, a partir do modelo educacional que o inglês Walter Smith criou para escolas americanas. Livro este que rendeu muitas edições, com “*conteúdos que permaneceram imutáveis até 1958, atravessando várias reformas educacionais*”, em que ainda hoje parece haver vestígios (BARBOSA e COUTINHO:2011).

Barbosa (1989) lembra, no entanto, que *essas novas concepções não excluíram as concepções tradicionais*, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas.

Poderemos dizer que essa necessidade de disseminação da educação oculta em si a nova visão de mundo veiculada pelos liberais. Para sua implantação e preservação, eles buscaram renovar os métodos desenvolvidos nas escolas tradicionais, importando dos americanos o Método Intuitivo, ou das “Lições de Coisas”. Esse método propunha um desenvolvimento sequenciado: da intuição básica dos cinco sentidos humanos (audição,visão, olfato, paladar e tato) para a intuição intelectual, e daí para a obtenção do conhecimento. Os livros, assim, mudaram de função, passando de instrumentos de memorização para manuais didáticos, a fim de formar professores (SAVIANI:2005:8).

É importante lembrar nesse ponto, a lógica da instituição escolar apontada por Bourdieu (1974). O autor afirma como, nos meios escolares, são desenvolvidos programas homogêneos de percepção, pensamento e ação, que moldam um determinado produto mais específico. Ou seja, ao partilhar esse “espírito” padronizado (e neste caso específico falamos da comunhão das ideias liberais), a Escola é incumbida de transmitir esta cultura, constituindo-se no fator fundamental do “*consenso cultural*” (BOURDIEU:1974:206).

Mas o ensino superior, como acontecia no período jesuítico, continuou sendo visto de forma privilegiada. Desta vez foi encarado como “*fonte de formação e renovação do sistema geral como um todo*”, tendo como causas, no período do Reinado e no do Império, “*a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte*”, e, no período republicano, a “*formação de uma elite que governasse o país*” (BARBOSA:1989:15).

Ainda que voltado somente para a elite, foi de grande importância a criação do Colégio Pedro II, dirigido à educação secundária. Sua fundação foi decretada em 1837, em homenagem ao jovem Imperador, “*que deveria servir de modelo ou norma aos demais estabelecimentos já instituídos no Rio de Janeiro*” (MURASSE:2006). A própria escola seguia o modelo das “*Public Schools inglesas, com grande ênfase numa disciplina rígida (moral e intelectual) e nos estudos clássicos. Sua clientela era em geral do tipo*

classe alta, e às vezes o próprio Imperador assistia aos exames finais: uma grande distinção” (BARBOSA:1989:15).

Torna-se evidente que as mudanças ocorridas nesse período não romperam com os padrões instituídos, a não ser na aparência. Pois a conquista do “**respeito ao trabalho manual**” esteve, e parece ainda estar, atrelada às concepções de arte apenas como técnica. Em “Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais”, Ana Mae Barbosa (2010a:13) compara as ideias liberais daqueles tempos com as dos neoliberais de hoje, para denunciar a falsidade libertária ligada ao antiescravagismo, dizendo que...

essa aparente nobre preocupação de preparar os escravos recém-libertos para conseguir empregos”, “não deixavam de ser tão hipócritas como os neoliberais de hoje, que querem que tudo continue o mesmo: eles ganhando muito dinheiro às custas de manter a maioria na instabilidade empregatícia. Nossos liberais de antigamente pensaram em preparar os escravos para trabalhos de pintura de gregas e de frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas e vitrais, além de lhes ensinar métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil, portanto assimilando-os nas mais baixas classes sociais.

Iniciaremos, assim, os estudos da arte/educação no Brasil do século XX com a redução do ensino da Arte voltado apenas à **valorização do Desenho, visto como linguagem da técnica e da ciência** (BARBOSA:2008:34), pautado no ideário positivista extensamente divulgado no país.

3- O MODERNISMO NO BRASIL E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS.

3.a - A Semana de Arte Moderna e seus desdobramentos.

Com o objetivo de destruir todas as regras que legitimavam a criação artística aquí vigente, a Semana de Arte Moderna, realizada entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, tornou-se um marco na história da arte e da cultura brasileira. Nessa direção, buscou atualizar-se com relação aos seus contemporâneos, assimilando o cubismo, o futurismo, o surrealismo e os outros “ismos” representados pelas vanguardas europeias. Então, tornou-se “antropófaga”, engolindo o que vinha de fora, aceitando e confirmado o que já estava dentro, para transformar tudo isso em outra coisa, ou, melhor ainda, buscar nossa própria identidade (AMARAL:1998).

Morais (1993b:10) explica essa tendência pendular do Modernismo brasileiro, lembrando a atitude internacionalista de Oswald de Andrade, viajando constantemente ao exterior para “*atender a sua fome de novidade*”, enquanto Mário de Andrade, nacionalista, “*prefere sair à cata do Brasil, conhecer os mitos amazônicos e o Barroco mineiro*”. Além desses, o autor lembra também as ações de outros grupos que fundaram e ajudaram a expandir o Modernismo no país, como “*os mineiros que queriam construir o Brasil dentro do Brasil ou, se possível, Minas dentro de Minas*”; Gilberto Freyre, que propunha uma “*articulação inter-regional, o Nordeste e o Brasil*”; “*enquanto a Sociedade Pró-Arte Moderna e o Clube dos Artistas Modernos, de São Paulo, liderados respectivamente por Lasar Segall e Flávio de Carvalho, também uma vocação nitidamente internacionalista e atualizadora*”.

Poderemos traduzir esse conjunto de manifestações como uma consequência direta do nacionalismo emergente da Primeira Guerra Mundial. Ferreira Gullar (1984:36) diz que as exigências inevitáveis do nacionalismo no Brasil eram: “*afirmar a autonomia do país; negar as “tradições” coloniais; mostrar-se capaz de escolher o seu rumo, em todos os campos de atividade*”. Junto-se a isso a velocidade imposta pelo desenvolvimento tecnológico que impulsionou a economia dessa modernidade. Especialmente em São Paulo com o trabalho imigrante, a rede ferroviária, o porto de Santos, bancos e financeiras, a indústria cafeeira que demandava dois terços da exportação nacional etc, desejoso de emancipação cultural. Além disso, poderemos recordar o entusiasmo com as festas do Centenário da Independência, preparadas pelo governo do então presidente Epitácio Pessoa, buscando configurar esse cenário de euforia.

Em evidente processo de transformação social, aquelas inquietações de que a “Semana” parece ter sido o estopim acarretaram um conjunto de revoltas como o Tenentismo e a Coluna Prestes. Aceleradas pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, essas revoltas conduzirão à Revolução de 1930, pondo fim à República Velha e dando início a Era Vargas: Governo Provisório, Constitucional e Estado Novo (1937/1945).

Esse foi o período em que o mundo assistiu ao nascimento dos governos com doutrinas totalitárias: fascismo na Itália de Mussolini (1922), nazismo na Alemanha de Hitler (1933), na Espanha a ditadura de Franco (1936) e Salazar em Portugal (1933). No

Brasil, o governo de Vargas sofreu forte influência das Forças Armadas e da Igreja. Um governo marcado pelo autoritarismo e pelo nacionalismo.

3.b- A segunda geração de artistas modernistas.

Uma nova geração de artistas modernistas surge nas décadas de 1930 e 1940. Em grande parte compunham-se de operários imigrantes, distinguindo-se, portanto, da geração anterior mais elitista. A grande maioria era autodidata, com dificuldade de acesso ao ensino oficial ou em oposição a ele. Grupos foram nascendo espontaneamente, reunindo-se em salas, porões e sótãos para dividir as despesas com o aluguel e as sessões de modelo vivo¹⁰. Trabalhando o dia todo em profissões humildes, exercitavam o desenho à noite, ou nos finais de semana, discutindo entre si questões técnicas ou estéticas, registrando em suas obras a vida cotidiana da cidade e seus arredores. Vivendo à parte das correntes artísticas principais, ou seja, os acadêmicos e os modernistas, disputaram com aqueles os espaços profissionais: “*primeiro como pintores, em seguida como professores, técnicos em restauração e finalmente como animadores culturais*” (MORAIS:1993c:8). Foram vários os grupos daí provenientes como o Núcleo Bernardelli e o Portinari, no Rio de Janeiro; o Grupo Seibi e a Família Artística Paulista, em que participava também o Grupo Santa Helena, em São Paulo; a Escola Guignard em Belo Horizonte; a Sociedade Cearense de Artes Plásticas, em Fortaleza; o Clube da Gravura, em Porto Alegre; dentre tantos outros que contribuíram grandemente para a expansão e a consolidação do Modernismo no Brasil.

Nesta segunda fase o Modernismo criou condições mais amplas de circulação da produção, estruturando-se mais solidamente para atualizar o sistema de arte e conquistar terreno também nas instituições oficiais. Dando um “*trânsito social à arte moderna*” (ZÍLIO:1997:113), renovou o ensino, a crítica e as exposições. Aos poucos, foram ganhando postos e encomendas, sendo “*assimilados pela ideologia do Poder*” (ZÍLIO:1997:114). A partir daí estariam formadas as bases para as primeiras coleções particulares modernas, assim como para os futuros museus: em 1947 foram criados em São Paulo o MASP (Museu de Arte de São Paulo, criado por Assis Chateaubriand) e o MAM/SP (Museu de Arte Moderna de São Paulo, criado por Francisco Matarazzo

¹⁰ A palavra modelo vivo refere-se tradicionalmente às pessoas que posam nuas, para que os estudantes e/ou artistas possam desenvolver desenhos de observação, buscando definir formas e proporções.

Sobrinho); em 1948 o MAM/RJ (Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, criado por Raimundo Castro Maya) e em 1951, a Bienal de São Paulo (ligada ao MAM/SP).

Nesse caminho, poderemos observar como esses artistas inauguraram uma liberdade de linguagem, que, em muitos sentidos, foi confundida com a emancipação do país. Belluzzo (1984:181) afirma que “*a elaboração da subjetividade parece ter sido a vocação mais geral dos movimentos modernos*”. A partir desse momento, as obras de arte passaram a ser realizadas por meio de procedimentos interiorizados, em que a linguagem visual começou a ser praticada a partir de decisões individuais, priorizadas em detrimento das regras “extériores”, postuladas pela tradição acadêmica. “*Ao se fazer*”, diz Belluzzo (1984:181), “*se descobrirá, na experiência, o como se fez*”. Assim, o desenho do artista surge de sua própria prática, em processos experimentais de trabalho, negando aqueles “*árduos exercícios formais*” (BARBOSA:1989:15), preconizados pela academia. “*O direito à experimentação artística*”, enfatiza Belluzzo, “*seria uma conquista definitiva dos modernistas*” (1984:181).

Há de se convir, no entanto, que a tão alardeada ruptura com os padrões acadêmicos, só acontecerá mais tarde, com os abstracionistas. Zílio (1997:111) nos dá uma prova disso, ao mostrar a grande aceitação popular das obras de Portinari, argumentando que isso se deve ao fato desse artista conciliar “*uma herança ainda ligada ao universo estético renascentista com a arte moderna*”.

3.c- A Nova Pedagogia Educacional.

A partir da década de 1920 surge uma crença generalizada no poder da educação para modificar a sociedade. Diversas mobilizações sociais, voltadas para a democratização da educação brasileira, resultaram na fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, na realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, e culminaram com o “**Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**”, em 1932 (SAVIANI:2005:10). Com a proposta de renovar a escola tradicional, o Manifesto orientou-se por uma visão social da escola, enaltecedo o exercício dos direitos à cidadania, voltados para a educação pública, a escola única, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação. Fernando Azevedo (1894-1974), seu primeiro signatário,

ali apontava como prioridade nacional¹¹: “é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade”. Mas o grupo foi violentamente atacado por conservadores e católicos, sendo classificado como “bolchevismo intelectual”.

Saviani (1987:11) esclarece que o confronto entre o ensino público e o privado no Brasil, que remonta ao período colonial, é retomado nesse período na forma de uma disputa entre os católicos, reunidos na Liga Eleitoral Católica (LEC) e os pioneiros da Escola Nova, reunidos na ABE. Tal disputa girou em torno da elaboração da Constituição de 1934, quando ambos os grupos lutavam para que suas ideias em matéria de educação viesssem a prevalecer no texto constitucional. Essa disputa assumirá maiores proporções, porém, apenas na segunda metade da década de 1950, durante o processo de tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com os escolanovistas o ensino da Arte ganhou novo enfoque, desde o desenvolvimento do impulso criativo às relações entre o processo cognitivo e o afetivo. Rompendo com a cópia de modelos, alia-se às pesquisas da Psicologia aplicada à educação (Psicologia Cognitiva, Psicanálise e Teorias da Gestalt), que toma como base a expressão artística do aluno através de seus processos mentais de desenvolvimento (FERRAZ e FUSARI:2009:47). Ao enfatizar as novas teorias da aprendizagem, daí decorrentes, poderemos observar as mudanças de concepção da educação, que agora será “centrada no aluno” e valorizará os “métodos práticos” e a “espontaneidade” (SAVIANI:2005).

Para Barbosa (1989:41-42) a Escola Nova “pode ser definida como filosoficamente baseada em Dewey, psicologicamente em Claparède e metodologicamente em Decroly”, sendo os dois últimos baseados no próprio Dewey. Claparède tinha uma visão de educação funcional, na busca de um “desejo genético” e Decroly propunha experiências com as crianças organizadas por centros de interesses.

¹¹“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> acessado em 5/5/2012.

A Filosofia Pragmática de John Dewey influenciou profundamente os escolanovistas no Brasil. Dewey propunha a observação da criança para aprofundar e ampliar a própria capacidade de expressão como interpretação reflexiva (**e não como descarga emocional, como muitos ainda hoje podem acreditar**) (BARBOSA:1989). Ele fala da experiência intensificada, concentrada, aquela que retira o homem da monotonia do cotidiano e a ressignifica, promovendo integração. Barbosa (1989) afirma que a ideia definida por esse filósofo como “*experiência consumatória*” foi tomada por muitos educadores escolanovistas, mas acabou sendo entendida equivocadamente como “experiência final”. A consolidação desse engano veio da Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (1928-1930), largamente difundida em nosso país. Ainda hoje, poderemos observar a extensão desse equívoco, enquanto a arte é usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo, **colocando a expressão plástica como última etapa apenas para concluir determinado assunto.**

Por aqui essas teorias tiveram grande influência através de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Esses educadores buscavam inovações nos sistemas de ensino, que precisavam responder às necessidades de uma sociedade democrática, apoiadas no discurso do desenvolvimento científico e tecnológico para garantir o progresso da nação. Tal inovação e modernização deveriam sanar os problemas emergentes naquela época, como o analfabetismo, ampliar o tempo de escolaridade e preparar professores.

Nereu Sampaio foi também um intérprete de Dewey. Arquiteto formado pela Academia Brasileira de Belas-Artes, foi docente na cadeira de desenho da Escola Normal, desde 1916, e membro do conselho diretor da ABE. Sua tese, apresentada na Escola Normal do Distrito Federal, influenciou a Reforma da Instrução Pública de Fernando de Azevedo (1927-29), um dos eventos mais importantes do movimento escolanovista. Com o título “*Desenho espontâneo das crianças: consideração sobre sua metodologia*” defendia a educação estética dentro das escolas primárias, tratando do **método “espontâneo-reflexivo”, usado até hoje em nossas escolas** (ABDALA:2003). O pensamento de Nereu Sampaio fez interagir a autoexpressão, a imaginação, a observação e os estudos do desenvolvimento infantil através da arte (BARBOSA:1989:53). Contudo, ele terminava por conduzir a capacidade espontânea da criança à “perfeição da representação”. Ou seja, uma interpretação dos ensinamentos de Dewey que revelava as influências do pensamento racional e positivista de seu contexto

histórico, subordinando a imaginação à racionalização, em direção à “inteligência reflexiva” do mundo real e externo, supervalorizando o último estágio do desenvolvimento mental da criança.

Assim, na educação escolarizada tem início a *pedagogização da arte*, quando foram cristalizados procedimentos como “*o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa*” (BARBOSA:2003).

Por outro lado surgem, ainda na década de 1930, práticas de arte mais ou menos isoladas, caracterizadas por uma pedagogia essencialmente experimental e extracurricular. Como veremos, essas experimentações se multiplicarão mais tarde, através do Movimento Escolinhas de Arte, logo após a Segunda Guerra Mundial.

3.d- As experiências em arte/educação não formal.

Entendemos que as práticas artísticas em ambientes não formais auxiliaram (e podem auxiliar ainda hoje) a construir propostas educativas na busca de soluções e variantes para o que está estabelecido na educação formal. No início do período modernista, os métodos de ensino da Arte centravam-se ainda no desenho de observação e nas cópias. A livre expressão da criança era um ideal a ser conquistado. Colaboraram para essa conquista artistas, intelectuais e arte/educadores, especialmente aqueles com imensa responsabilidade social e política, “*em um país que sonegava (e ainda sonega) a dimensão estética e artística para os deserdados sociais e culturais*” (AZEVEDO:2008:224).

As primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes remontam ao final da década de 1920 e início da década de 1930. Na “Escola Brasileira de Arte”, criada em São Paulo, em 1929, por Sebastiana Teixeira de Carvalho e patrocinada por Isabel Von Ihering, presidente da sociedade benéfica “A Tarde da Criança”, as crianças “com tendências artísticas” (e havia exames específicos para os professores avaliarem isto) podiam estudar gratuitamente música, desenho e pintura. Na direção da Escola estava o artista e professor paraense Theodoro Braga (1872/1953), que defendia um ensino voltado para a natureza, preocupando-se com um ideário estético nacionalista, orientado para a flora e a fauna brasileiras (BARBOSA:2009).

Anita Malfatti (1889/1964) também contribuiu com algumas experiências. Ela manteve cursos para crianças e jovens em seu ateliê e na Escola Mackenzie, além de idealizar um “*precursor curso de História da Arte*”. Sem abandonar métodos e técnicas tradicionais (CARVALHO:2007), a artista desenvolveu também uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo.

A contribuição de Mário de Andrade (1893/1945) foi das mais importantes, para que se começasse a encarar a produção pictórica da criança “*com critérios mais científicos e à luz da filosofia da arte*” (BARBOSA: 2008a:3). O estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva era o ponto de partida de seu curso de filosofia e de história da arte, na Universidade do Distrito Federal. Ele também criou ateliês para crianças nos Parques Infantis e na Biblioteca Infantil, quando exerceu a função equivalente a de Secretário de Cultura de São Paulo, em 1936. Além disso, ele dirigiu uma pesquisa preliminar sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica livre de crianças de 4 a 16 anos de classe operária e de classe média, alunos daqueles Parques Infantis e da Biblioteca Infantil. Muito importante ainda foram seus artigos de jornal, que contribuíram para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista. As atividades das escolas ao ar livre do México parecem ter influenciado grandemente sua interpretação do desenho infantil e sua atuação cultural (BARBOSA: 2008a:3).

A disseminação dessas experiências, contudo, foi interrompida pelo golpe de Estado que instituiu a ditadura de Vargas (1937/45). As ações renovadoras daqueles que dirigiam o desenvolvimento educacional no país foram extirpadas, com transferências de cargos e até com exílio.

Veremos então a valorização da arte da criança pontualmente em alguns locais, como o Ateliê de Guido Viaro (1897/1971) em Curitiba, um precursor da arte/educação no Estado do Paraná¹². Já o “Clube Infantil de Arte” foi uma experiência pioneira desenvolvida no Museu de Arte de São Paulo, em 1947, criado por Suzana Rodrigues, que também criou “a Sociedade dos Pequenos Amigos do Museu”, no ano seguinte (BREDARIOLLI:2008:198). E ainda poderemos lembrar da escola de Lula Cardoso Ayres (1910/1987), também criada em 1947, no Recife. Esta teve curta existência, mas

¹² Ateliê de Guido Viaro. Acessado em 6/1/2013. Disponível em: (<http://www.cjap.seec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=14>)

foi visitada por Augusto Rodrigues que, por sua vez, criaria a “*Escolinha de Arte do Brasil*” (EAB) no Rio de Janeiro, em 1948 (BARBOSA: 2008a:5).

Augusto Rodrigues, um artista plástico de personalidade carismática, esteve ligado ao arquiteto Alcides da Rocha Miranda e ao artista Clóvis Graciano, logo recebendo a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação, como Helena Antipoff (uma pioneira na introdução da educação especial no Brasil, fundadora da primeira Sociedade Pestalozzi) e Anísio Teixeira.

Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil (veja-se que o diminutivo aqui confere uma qualidade afetuosa) teve uma enorme influência multiplicadora, formando o *Movimento Escolinhas de Arte (MEA)*. Suas atividades constituíram-se por práticas de ensino não-formal, em um processo de transformação filosófica e metodológica, sendo responsáveis pela formação inicial e continuada dos arte/educadores de diferentes regiões brasileiras (AZEVEDO:2008). Foram criadas Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver trinta e duas no país, sendo vinte e três delas somente no Rio Grande do Sul.

Na realidade, a Escolinha foi comandada na prática e orientada teoricamente por três mulheres. Margaret Spencer criou a primeira Escolinha com o artista plástico Augusto Rodrigues. Segundo Barbosa (2008a:7), “era uma americana que conhecia as Progressive Schools e o movimento de Arte Educação, já bem desenvolvido nos Estados Unidos”. A segunda destas mulheres que fizeram a Escolinha foi Lucia Valentim, que assumiu a direção da Escolinha de Arte do Brasil durante uma prolongada viagem de Augusto Rodrigues ao exterior. Influenciada por Guignard, de quem foi aluna, imprimiu uma orientação mais sistematizada à Escolinha e se desentendeu com Augusto, quando este retornou ao comando. Entrou em cena, então, Noêmia Varela que, tendo sido, ela própria, a criadora da Escolinha de Arte do Recife, permaneceu na EAB por mais de vinte anos. Barbosa (2008a:7) afirma que tal foi a responsabilidade dessa educadora que, ao incluir o “*Curso Intensivo em Arte Educação*” na programação da EAB, formou toda uma geração de Arte/Educadores no Brasil e muitos na América Latina Espanhola.

O ensino promovido pelo MEA constituiu-se de um forte valor libertário, fundamentado em uma “*postura filosófica de caráter idealista*” (AZEVEDO:2008:225), o que pode ser justificado pelo contexto do pós-guerra, em sua busca pela paz, quando este surgiu. A ideia de que “*a arte deve ser a base da educação*” (READ:1982:13), disseminada

pelo Movimento, partiu do livro de Herbert Read “Education Through Art”, publicado em 1943. Para Read, “*a criança aprende a organizar a sua experiência por meio do sentimento estético*”, concluindo que a educação deveria ser concebida para fortalecer e desenvolver esse mesmo sentimento (1982:81). Ele considera a educação como apoio do desenvolvimento, “*que apenas se manifesta na expressão – signos e símbolos audíveis e visíveis*” (READ:1982:24). Para isso, ele propõe uma pedagogia prática baseada mais na reciprocidade do que na repressão, ou constrangimento (READ:1982:332), sendo que, contudo, apenas a metade da atividade educacional ocorre durante a atividade experimental da criança. A outra metade está no esclarecimento que a criança subsequentemente deverá receber do professor, ou seja, a crítica e a instrução (READ:1982:345-346). Esse autor ainda ressalta que “*uma das lições mais verdadeiras da psicologia moderna e das experiências históricas recentes é a de que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social*” (READ:1982:18).

Embora Read tenha sido frequentemente citado pelos integrantes do MEA, a análise dos programas mostra que seus estudos raramente foram utilizados como embasamento teórico (BARBOSA:2008a:7). Porque, no Brasil, o ensino modernista se apegou à crença de uma “*virgindade expressiva da criança*” (AZEVEDO:2008:224), para se desenvolver sem a interferência do adulto, preservando-a, inclusive, do contato com a obra de arte (AZEVEDO:2008:224).

De qualquer forma, os participantes do MEA lutaram para introduzir a Arte/Educação na escola pública. Mas, embora houvesse uma preocupação renovadora nos programas editados pelas Secretarias de Educação e pelo Ministério de Educação, a autonomia dos professores era tolhida, fazendo os esforços desses arte/educadores parecerem “*um discurso de convencimento no vazio*” (BARBOSA: 2008a:5).

Por outro lado, o arquiteto Lúcio Costa, autor do plano piloto de Brasília, foi chamado para elaborar o programa de desenho da escola secundária. Barbosa (2008a:6) esclarece que “*seu programa revela certa influência da Bauhaus¹³, principalmente na*

¹³ Bauhaus (Casa da Construção) foi fundada em 1919 por Walter Gropius e dirigida por outros arquitetos alemães. A Escola foi sucessivamente transferida para Dessau, em 1926, e Berlim, em 1933, quando foi fechada por Hitler. Preconizava uma integração arte/indústria, evoluindo de uma fase artesanal (artes e ofícios), para outra industrial, associando arte e técnica. Para mais informações ver: (Argan:1998) e (Wick:1989).

preocupação de articular o desenvolvimento da criação e da técnica e desarticular a identificação de arte e natureza, direcionando a experiência para o artefato. Este programa nunca foi oficializado pelo Ministério de Educação e só começou a influenciar o ensino da arte a partir de 1958”.

Em 1948, uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de **classes experimentais**. Essas experiências escolares visavam, sobretudo, investigar alternativas, experimentar variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. Barbosa (2008a:6) esclarece que estas escolas continuaram a aplicar alguns métodos renovadores de ensino introduzidos na década de 1930, como o “*método naturalista de observação*” e o “*método de arte como expressão*”, agora sob a designação de arte integrada no currículo, isto é, relacionada com outros projetos que incluíam várias disciplinas.

Merecem registro as experiências em arte/educação das seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), SESI (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife) etc. (BARBOSA: 2008a:6).

Azevedo (2008) explica que a principal preocupação desses profissionais pautava-se no respeito às etapas do desenvolvimento gráfico da criança, baseadas no livro “*Desenvolvimento da Capacidade Criadora*”, de Victor Lowenfeld, que se tornou uma verdadeira febre naquele período. Barbosa (2008a:6) confirma, dizendo que algumas investigações desenvolvidas pelas classes experimentais foram realmente feitas, inclusive sobre os projetos de Lúcio Costa, mas que, de maneira geral, essas práticas terminaram por fixar-se em técnicas estabelecidas pelos professores como pintura, desenho, gravura etc.

Alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, foram publicados entre as décadas de 1960 e 1970. Eram redutores, entretanto, pois traziam como núcleo central apenas a descrição daquelas técnicas, possivelmente sistematizadas através das

apostilas distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil nos anos 1950 (BARBOSA: 2008a:8).

Soucy (2010:43) afirma que, somente por volta do final da Segunda Guerra Mundial, a autoexpressão na educação artística seria vista como encarregada de, pelo menos, dois objetivos: “*encorajar uma “personalidade democrática” nos indivíduos*” e “*um objetivo terapêutico com o propósito de promover uma saúde criativa, mental e emocional*”. Ou seja, um objetivo que busca justificar a importância da arte na educação não pela arte em si, mas pelo que ela pode contribuir para a educação integral do ser humano.

Aliás, foi justamente esse “objetivo terapêutico da arte”, que entusiasmou artistas e psicólogos - os grandes divulgadores dessas correntes desde o final da década de 1940 (BARBOSA:1975:45), como Ulysses Pernambucano, Osório César e a Dra. Nise da Silveira.

Ulysses Pernambucano, psiquiatra e diretor do Hospital da Tamarineira no Recife, foi responsável pela criação do primeiro ambulatório psiquiátrico público e o primeiro Instituto de Psicologia surgidos no Brasil. Ele também foi responsável pela primeira escola especial para deficientes mentais, tendo justamente Noêmia Varela como assistente, “*a se dedicar principalmente à educação das crianças e adolescentes deficientes e à educação de suas famílias para aceitá-los e ajudá-los, despendendo esforços para evitar o confinamento*” (BARBOSA:1998:112).

As experiências de Osório César, psiquiatra e crítico de arte, e da Dra. Nise da Silveira, psiquiatra de orientação junguiana, também promoveram a livre criação de pacientes com fins terapêuticos e de reintegração social. A produção desses ateliês passou a incorporar a “Escola Livre de Artes Plásticas do Juqueri”, em Franco da Rocha, na região metropolitana de São Paulo, em 1949, e o “Museu de Imagens do Inconsciente¹⁴”, no Rio de Janeiro em 1952, respectivamente (MORAIS:1993c).

Barbosa (1975:45) afirma que, “*talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação*”, trazendo até hoje resquícios deste modo de ensinar arte no Brasil.

¹⁴ Para maiores informações, ver: <http://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/html/historia.html> acessado em 7/5/2012

O historiador Ernst Gombrich (1986:3), contudo, diz que “*se a arte fosse apenas, ou principalmente, a expressão de uma visão pessoal, não poderia haver história da arte*”. Em seu livro “Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica”, argumenta que “*nem tudo é subjetivo no que se refere à arte*”, pois que “*há padrões objetivos na matéria*” (1986:18). A confusão parece ser gerada quando entram em cena concepções de arte baseadas apenas em ideias técnicas, como tecer ou traçar, ou seja, as habilidades manuais, separando modos que deveriam estar integrados.

Barbosa (2010a:17) cita Arnheim, dizendo ser evidente que a arte “*obriga a algumas regras*”, referindo-se à “*gramática visual subjacente a todas as operações envolvidas na cognição, como recepção, estocagem e processamento de informação, percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem etc.*” Em seu famoso livro “Arte e percepção visual”, Rudolph Arnheim (1980) diz que “*toda percepção é também pensamento, todo o raciocínio é também intuição, toda a observação é também invenção*”.

4- O PÓS-MODERNISMO NO BRASIL E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS.

4.a- A Pós-Modernidade e a “Crise da Arte”.

No Brasil a era desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (JK) aliou-se a uma sensação de prosperidade política e econômica, imprimindo profundas marcas na sociedade do período. Atrelados ao modelo exportador americano, os setores médios dos centros urbanos, em rápida expansão, começaram a consumir novos e mais produtos. Lembremos que esse modelo exportador americano, entretanto, forjou um estado de bem-estar social para inserir apenas uma classe média branca, confortável e bem remunerada, ocultando e excluindo todos os outros que não se alinhavam ao seu perfil.

JK investiu em audaciosos empreendimentos como a instalação do parque automobilístico, a inauguração de cerca de 20 mil quilômetros de estradas de rodagem, além da construção da nova e moderna capital e seus enormes gastos. Contudo, opostamente, triplicaram-se os problemas com a dívida externa, a inflação e os conflitos sociais (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA:1994:209). A sensação de prosperidade,

portanto, ocorreu para os poucos que concentraram lucros, “*marcadamente em setores minoritários internos e, mais que tudo, externos*”, causando o empobrecimento das camadas populares (RIBEIRO:1988:135).

Nos anos 1950 países emergentes como o nosso desenvolveram o projeto construtivo em arte, que se traduzia em abstrações geométricas e buscava um paralelismo com projetos semelhantes no campo econômico, político e social, visando superar o subdesenvolvimento e alinhar-se com os movimentos artísticos internacionais (MORAIS:1993d). A Bienal Internacional de São Paulo, surgida em 1951, contribuiu grandemente para isso. Fazendo convergir olhares, institucionalizou, cada vez mais, os eventos culturais imbricados com a modernização do Estado brasileiro.

Nesse período, o surgimento dos movimentos Concreto e Neoconcreto foi um acontecimento de extraordinária importância para a vida cultural brasileira. O primeiro, radicado em São Paulo, ligou-se à indústria e à tecnologia, visando à integração do artista no processo social. Via a “*Arte como produto*”, e não como “*expressão*”, como diria o texto-manifesto de Waldemar Cordeiro, em 1956 (AMARAL:1983:78). A contribuição desse grupo é visível no desenho industrial e no mobiliário, no cartazismo, na publicidade, nas marcas e logotipos, no paisagismo e até mesmo na estamparia de tecidos. A implantação do Departamento de Desenho Industrial na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU) foi realizada naquela



Foto: Rômulo Fialdini

Figura 6: Lygia Clark. "Bicho", 1958. Metal dourado, 55 X 65 cm. Coleção Adolpho Leirner.

época por artistas do grupo (AMARAL:1983:81).

Já o grupo Neoconcreto, radicado no Rio de Janeiro, assumiu, inversamente, a importância da emoção e da expressão, levando suas pesquisas a uma densa complexidade. Ferreira Gullar, que sistematizou as proposições estéticas do grupo, elaborou uma notável ***Teoria do Não Objeto*** como: a negação da representação, o abandono da moldura

do quadro e da base da escultura, a inserção da obra diretamente no espaço, e o envolvimento do espectador no trabalho artístico (GULLAR:1998) (figura 6).

Assim, “o fim do quadro” decretou a “morte da pintura”, saltando para o Espaço: “*modalidade transparente da existência*”, como dizia Franz Weissmann¹⁵.

Ou seja, a partir daqui, o prestígio cultural da pintura de cavalete, sagrado pela história da arte ocidental, será colocado em cheque, confundindo-se com o objeto, com a escultura e com a arquitetura. Inicia-se então um processo de desconstrução estrutural dos trabalhos artísticos, onde se insere o novo conceito de “*antiarte*” que, associado às *experiências pós-modernas*, apresenta-se como “*o começo de uma expressão coletiva*” (FAVARETTO:1992). O espaço então passa a ser pensado de um jeito diferente, como elemento totalmente ativo em que se insinua o conceito de tempo, buscando o envolvimento do espectador, transformando a “*passividade da recepção em atividade do corpo*” (FAVARETTO:1992:57). Em busca de dissolver as distinções entre arte e vida, o espectador torna-se simultaneamente participante e proposito.

Nota-se daí, como a arte Pós-Moderna alinhou-se com a sua época, no Brasil e no mundo. Colocando-se em constante tensão com os valores vigentes, fez surgir constantemente a inevitável pergunta: “*mas isto é arte?*” Ronaldo Brito (1980:5) diz que, desde a explosão das vanguardas modernistas, a arte tornou-se “*estranya*”, criou descompassos, distanciou-se do público. “*A golpes de lúcida loucura*” continua ele, “*foi abrindo um abismo no interior da contemplação – o lugar por excelência das Belas Artes*”. Assim, da cisão da (bela) aparência que passa a negar a representação empírica do “*mundo real*” (e poderíamos perguntar: “de que realidade está se falando?”), instaurou-se a *Crise da Arte*, que se potencializou na Pós-Modernidade, apenas continuando aquele descompasso.

4.b- As vanguardas pós-modernas e seus contextos

No panorama mundial, a década de 1960 foi um período de grandes mudanças sociais. Na América Latina predominaram regimes militares, via golpes de estado, enquanto a juventude americana, hipotecada pela Guerra do Vietnã, tentava reelaborar o que era imposto, movendo-se a “Sexo, drogas e rock’n’roll” e contestando o estabelecido. Em Maio de 68, a partir de manifestações estudantis ocorridas nas universidades francesas, irromperam sucessivos movimentos de protestos em diversas universidades de países da

¹⁵ O artista Franz Weissmann (1911-2005) participou ativamente do grupo Neoconcreto.

Europa e das Américas, que ganharam uma dimensão ainda maior com a ampliação das revoltas para a classe trabalhadora.

Em 1973, veio a crise mundial do petróleo, com efeitos catastróficos a curto prazo, gerando grandes transformações na economia capitalista mundial e fazendo a hegemonia norte-americana ser questionada (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA:1994:261).

O Brasil entrou nos anos 1970 à custa do silêncio de uma imprensa amordaçada e de uma sociedade mal informada. O “Milagre Brasileiro”, de tendência neoliberal, fez a economia crescer em troca de uma dívida estrondosa com seus “contratos de risco”, forjando a imagem do país em construção, com propaganda oficial para estimular o ufanismo nacional, escondendo nos bastidores: luta armada, tortura e morte.

Na década de 1980, o neoliberalismo passa a predominar. Com sua política de concorrência e livre mercado, articulado com o discurso do fenômeno da globalização, beneficiou apenas as grandes potências econômicas e as empresas multinacionais, impondo-se ainda hoje e cada vez mais como ideologia hegemônica (ZIZEK:2011). Também nessa década, desenvolveram-se novos métodos e técnicas na produção. O processo de automação, robotização e terceirização aumentaram a produtividade e reduziram a necessidade de mão-de-obra.

Entre as décadas de 1960 e 1970, a arte desdobrou as fronteiras fixadas desde o Modernismo. Os conceitos de “cultura de massa” e de “indústria cultural”, dominados por repertórios baseados no código europeu e norte-americano “branco”, contrastaram com as hibridizações de códigos e linguagens operadas pela arte, que refletiam as novas formas de percepção do mundo. Assim, essas vanguardas pós-modernas exercitaram a multiplicidade de estilos, a mescla de técnicas, a fusão de gêneros, a ruptura dos suportes, valorizando o caráter heterogêneo e multidisciplinar da arte.

Segundo Favaretto (1999), esse caráter multidisciplinar pode ser exemplificado pelos textos e manifestos dos artistas; por intervenções e manifestações como os Parangolés, de Oiticica, e a Não-Exposição, de Nelson Leirner; por exposições significativas como: Opinião (65 e 66), Propostas (65 e 66), Salão de Brasília (66 e 67), Nova Objetividade Brasileira (67) - que apresentou “*Tropicália*”, o grande penetrável de Hélio Oiticica, dando o título para o estrondoso movimento musical que ajudou a transformar a cultura brasileira; entre outras.

Buscando outras direções para experimentar e, simultaneamente, resistindo à “sedução formalista” tão cara aos modernistas, a *Pop Art* introduziu uma nova figuração. Faziam de sua matéria prima histórias em quadrinhos, capas de revistas, embalagens, objetos pessoais etc. Dentre os temas explorados por eles, poderemos encontrar a idolatria por artistas da cultura de massas, o discurso científico, a história política ou o próprio meio artístico do qual faziam parte, questionando os seus critérios de consagração etc.

Abrigados sob o grande guarda-chuva da *Arte Conceitual*, os artistas serviam-se de muitos tipos de manifestações, em que a ênfase não estava necessariamente na visualidade, mas reafirmava-se como algo mental ou intelectual, trazendo a reboque muitos outros meios como a fotografia, o cinema, o vídeo, o super 8, raios laser, o xerox, o livro, o correio etc, assim como retomaram meios considerados “marginais” como o bordado, dentre tantos outros.

Os novos meios e suportes como os happenings, as obras ambientais, os ready-mades, as apropriações, também foram desenvolvidos. O olhar foi posto em revisão, dando início a um afastamento da pintura.

Pode-se dizer que as propostas participativas, que tiveram grande destaque nesse período, surgiram por dois tipos de necessidade: de um lado, artística, para compor um novo espaço estético; de outro, cultural e política, para dar conta do imperativo de falar do país e denunciar a repressão do regime militar (MORAIS:1994b). Tudo estava organizado na busca de uma nova ideia de interação com o público, como a série de eventos que pretendiam a não distinção entre arte e vida, comandadas por Frederico Morais. Dentre eles destacam-se: “*Arte no Aterro*”, em 1968, no Rio de Janeiro; “*Do Corpo à Terra*”, em 1970, em Belo Horizonte; os “*Domingos de Criação*”, em 1971 na área externa do MAM/RJ (MORAIS: 1994b:24). Junte-se a isso, uma evidente postura crítica e contestadora: das instituições, como os museus e galerias; dos papéis do artista e do espectador; da função da arte na sociedade; e até do conceito de beleza.

Acervo MAC/USP.



Figura 7: Leda Catunda "Onça Pintada n.1 (Jaguar n.1)", 1984. Acrílica s/ cobertor 192,5 X 157,5 cm. Doação de Hilda e Pierre Heddé.

espectador com “*propostas visuais capazes de encher os olhos e aliviar os corações*” (MORAIS:1991b:13). Então, rapidamente esses artistas foram assimilados pelo mercado de arte, que passou a exibir, vender e legitimar suas produções (MORAIS:1994c:22). “Tanto na forma quanto no conteúdo”, diz Farias (2002:18), “*essa retomada da pintura era índice de um relacionamento com o grande inimigo da modernidade: o passado*” (grifo nosso).

Essa revalorização do passado pode mostrar a falência de muitos ideais estruturantes da modernidade, como o ideal de “progresso” associado às grandes narrativas universalizantes; a arte como um sistema autônomo, derivado da relação entre o sujeito criador (normalmente tomado como um gênio a expressar seu “mundo interior”) e o objeto criado, colocando de lado o fato cultural; ou a “originalidade”, que visava ao novo em tempo futuro, geralmente esquecendo-se do diferente em tempo presente; ou até mesmo o vanguardismo, paradoxalmente agora tornado como tradição.

Nos anos 1980 a pintura foi revitalizada por jovens artistas (figura 7). Esse novo momento tratou de fazer “coincidir” o espírito de festa e comemoração da megaexposição “*Como vai você, Geração 80?*”, realizada na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro em julho de 1984, com o fim da ditadura e o nascente pluralismo político. Tornou-se, assim, uma referência importante para a compreensão de algumas direções tomadas pelas artes visuais daquela fase, em que havia uma necessidade de reconquistar o

Capítulo II

A INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

1- Introdução

Neste capítulo veremos como a arte ganhou espaço e visibilidade no contexto educacional a partir dos anos 1970. A principal referência em arte/educação no Brasil, até a atualidade, veio com a Abordagem Triangular, sistematizada no final da década de 1980 por Ana Mae Barbosa, concebendo a arte, a partir de então, como expressão e como cultura. Mas em 1997, o Governo Federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, visando subsidiar professores com material de orientação e controle, onde estão presentes os eixos de aprendizagem propostos por Ana Mae Barbosa com outras designações, ocultando não só seus fundamentos, mas também sua história.

Na educação formal, a arte parece ainda ser vista com restrições em relação às outras disciplinas mais tradicionais, repetindo concepções do período jesuítico, neoclássico e modernista.

2- A Arte e a Educação nas décadas de 1960/70.

Se por um lado nossa “inteligência plástica” emancipava-se, por outro lado, os meios populares não pareciam ter o mesmo sucesso, já que o analfabetismo mostrava graus alarmantes. Na década de 1960, havia 45% da população analfabeta no meio urbano e suburbano, subindo esse índice para 56% na década seguinte (RIBEIRO:1988:140).

Desde o final da década de 1950 a campanha em defesa da escola pública brasileira assumiu um “*caráter de cruzada cívica e moral*” (SAVIANI:1987:11). Esse grande debate envolvendo os adeptos de uma *escola pública, gratuita e laica*, grande parte constituídos pelos escolanovistas, contra os adeptos da escola privada, constituídos pela igreja católica, somente foi resolvido em 1961, quando foi aprovada a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN. Transcorreram-se treze anos desde

a proposição do primeiro projeto apresentado à Câmara Federal, em 1948, até sua discussão e aprovação, em 1961, e quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. A decepção diante do resultado, no entanto, foi enorme, já que seu conteúdo favoreceu mais à iniciativa privada do que à organização pública da educação escolar (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA:1994:178).

Com a nova LDBEN, a organização de classes experimentais foi aprovada, permitindo a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958. Barbosa (1989:19) destaca as seguintes escolas, em que a realização de trabalhos em arte/educação foi significativa: Colégio Andrews (RJ), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do RJ, Pernambuco, Paraná etc), Colégio Nova Friburgo (RJ), Escolas Parque (Salvador e Brasília), Escola Guatemala (RJ), Sesi (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (SP), Colégio Sousa Leão (RJ), Escola Ulysses Pernambuco (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife).

Não frutificou, entretanto, a ideia de introduzir arte na educação formal de maneira mais extensiva. Havia uma grande carência de docentes para assumir o ensino de Música, Artes Plásticas e Desenho, incluindo o Teatro, que foi instituído em muitas escolas (FERRAZ e FUSARI:2009:50).

Grande importância teve a *Universidade de Brasília* para a arte/educação brasileira nesse período, que refletiu uma abordagem fiel à ideia de “*educação através da arte*” (BARBOSA:1989:20). Como um exemplo do modelo humanista de ensino superior, rejeitando a tecnocracia e a quantificação, fundamentava-se na conscientização social e no respeito a princípios educacionais e filosóficos, em que se buscava começar a Escola de Educação a partir de um Departamento de Arte/Educação.

O golpe militar de 1964 pôs fim aos anseios nacionalistas de desenvolvimento, anulando todas as iniciativas populares, desmontando as escolas experimentais, perseguindo professores, instalando um modelo de educação tecnocrático, que se preocupou apenas com a quantificação, como um sistema de controle e expansão.

De fato, uma série de acordos produzidos nesse período entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) visaram estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à nossa educação. Esses acordos foram fortemente marcados pela concepção tecnicista em educação, especialmente em sua expressão na chamada “*teoria do capital humano*” ou,

em outras palavras, no “*economicismo educativo*” (RIBEIRO:1988:167), em cujo discurso articulava-se uma concepção de educação que pressupunha o desenvolvimento econômico. Essa “ajuda externa” tinha, portanto, o objetivo de reorientar o sistema educacional brasileiro, fornecendo diretrizes políticas e técnicas para adequá-lo aos desígnios da economia capitalista internacional, “*sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas*” (MINTO:2012).

Barbosa (2003) afirma que “*a partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas*”. No nível Universitário foi destruída a experiência renovadora da Universidade de Brasília, onde se realizou em 1965 o “**Primeiro Encontro de Arte/Educação**” (2003) em uma universidade no Brasil. Entretanto, por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, no entanto, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte, continuando, imbatível, o desenho geométrico com conteúdo quase idêntico ao do Código Epitácio Pessoa em 1901 (BARBOSA:2003).

Entre as décadas de 1960 e 1970 (especialmente de 1968 a 1972), experiências significativas em arte/educação não-formal entram aqui novamente em cena, para destacar sua ação multiplicadora. Segundo Barbosa (2008a:9), essas escolas relacionaram os projetos de arte de classes de crianças e adolescentes ora com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade; ora com uma teoria fenomenológica da percepção; ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica, ou da abstração; e talvez mesmo com a análise dos elementos do desenho (Escolinha de Arte de São Paulo). Também certo contextualismo social começou a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire.

Essas escolas, mencionadas acima, influenciaram professores que iriam atuarativamente nas escolas de educação formal a partir de 1971, quando *a educação artística se tornou disciplina obrigatória* nos currículos de 1º e 2º graus, e na universidade nos cursos de Educação Artística e licenciatura em artes plásticas, criados em 1973 (veremos essa parte a seguir). São elas: Escola de Arte Brasil (SP), Escolinha de Arte do Brasil (RJ), a Escolinha de Arte de São Paulo, o Centro Educação e Arte (SP), o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (RJ), a escola de Hebe Carvalho, as classes para crianças da FAAP, dirigidas por Fernanda Milani.

3 - A LDB 5692/71

Em 1971, portanto, em pleno período da ditadura militar, a *Educação Artística foi introduzida como disciplina obrigatória no currículo escolar de 1º e 2º graus*. Através da nova LDB 5692/71, um novo conceito de ensino de arte foi estabelecido: a prática da polivalência. Segundo essa reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira a oitava séries do primeiro grau.

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar esses professores polivalentes. Após esse curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi, portanto, a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro.

Considerando-se as práticas de censura, tortura e assassinato impostos à sociedade nesses tempos de repressão política, a introdução de linguagens artísticas no currículo escolar parece ser, no mínimo, intrigante.

Para Barbosa (2008a:11), tratava-se de um mascaramento humanístico, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos apresentassem um discurso comprometido com a formação técnica, que de fato não vieram acompanhados de políticas para tal formação. Enquanto isso, o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado. Barbosa (2002:9) diz que “*esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais, que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar*”, e que “*as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo*”.

Em 1971 o MEC organizou um curso, através de um convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, a fim de preparar o pessoal das Secretarias de Educação e de orientar a

implantação da nova disciplina. Desse curso fez parte um representante de cada secretaria estadual de educação, o qual ficou encarregado de elaborar o *guias curriculares de educação artística do Estado* (BARBOSA:2008a:11).

Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nesses guias curriculares. Por outro lado, segundo essa autora, a maioria dos guias apresentava um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos, dificultando o fluxo de entendimento introjetado na ação (BARBOSA:2008a:11).

As secretarias de Estado (Educação e/ou Cultura), que desenvolveram um trabalho mais efetivo de reciclagem e atendimento de professores de educação artística, foram as do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Não é, portanto, por acaso que tenham sido possíveis, na década de 1970, experiências como a da Escola de Artes Visuais e do Centro Educacional de Niterói, no Rio de Janeiro, e em Minas Gerais a do CEAT (Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) e a Escola Guignard (BARBOSA:2008a:11).

Somente em 1973 foram criados os novos cursos universitários para preparar professores de arte. Com um currículo básico para ser aplicado em todo o país, constituiu-se de dois anos para a Licenciatura Curta e/ou três anos para a Licenciatura Plena. Assim, para consagrar essa absurda tendência da educação tecnicista, Ferraz e Fusari (2009:51-52) esclarecem que

os professores aderem suas práticas às orientações pedagógicas tradicionais e escolanovistas, sem questionamentos ou reflexões sobre o que seria melhor para o ensino de arte. Enfatiza o “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), ao mesmo tempo em que admitem o “saber exprimirem-se” espontaneísta, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transformam em meras atividades.

Em 1977, “*diante do estado de indigência do ensino da arte*” (BARBOSA:2008a), o MEC criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/Educação - PRODIARTE, com o objetivo de integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades, onde “em muitos casos dominou o populismo” (BARBOSA:2008a:11).

No início de 1979, dezessete unidades da Federação tinham começado a execução de projetos ligados ao PRODIARTE. Os programas de maior consistência foram os

levados a efeito entre 1978/1979, nos Estados da Paraíba (convênio com a Universidade Federal da Paraíba e Secretaria de Educação), Rio Grande do Sul (convênio com DAC-SEC) e Rio de Janeiro (convênio com Escolinha de Arte do Brasil e SEC-RJ).

Essas propostas tinham sido explicitadas no Primeiro Encontro de Especialistas de Arte e Educação em Brasília pelo MEC e UnB em 1973, organizado por Terezinha Rosa Cruz (BARBOSA:2008a:11).

Outros encontros de arte/educação se sucederam, girando sempre em torno dos mesmos assuntos já debatidos naquele ano de 1973, com a vantagem de alargar o número de debatedores.

Um exemplo de sucesso quantitativo é citado por Barbosa (2008a:12), em que algumas conquistas estenderam-se a um maior número de professores/as. Trata-se do *1º Encontro Latino Americano de Arte/Educação*, que reuniu cerca de quatro mil professores/as no Rio de Janeiro (entre 1976/77). Nesse encontro, ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte. As poucas pesquisas existentes eram de caráter histórico, financiadas pela Fundação Ford e FAPESP, ou se resumiam a mero recolhimento de depoimentos (IDART - São Paulo). A FUNARTE e o INEP chegaram a colaborar com uma percentagem mínima de verba para registro, documentação ou descrição sistematizada de algumas experiências intuitivas em arte-educação. Segundo Barbosa (2008a:12), apesar do grande número de professores, “*este Encontro evitou a reflexão política, pois tinha como organizadora a mulher de um político, extremamente comprometido com a Ditadura*”.

4- Os anos 1980

A redemocratização, na década de 1980, ajudou os nossos educadores a mergulharem em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias de educação escolar para a realidade brasileira (FERRAZ e FUSARI:2009:54). Começou-se, assim, a se “desenhar” uma reformulação pedagógica que pudesse incorporar criticamente aspectos positivos das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora, pretendendo ser mais “realista e crítica” (FERRAZ e FUSARI:2009:54).

Nesse período várias ações foram desencadeadas na busca de reunir os arte/educadores do país, lutando por melhores condições no ensino da Arte, negociando com as Secretarias da Educação e Cultura, o Ministério da Cultura, legisladores e líderes

políticos. “As associações”, diz Barbosa (2002:23), “*constroem uma consciência política que dá mais segurança para ousar conceitualmente*”.

A “**Semana de Arte e Ensino**” ocorreu na Universidade de São Paulo, de 15 a 19 de setembro de 1980, reunindo dois mil e setecentos arte/educadores de todo o país. Barbosa (2002:13) esclarece que “*este encontro enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas pré-estabelecidos como a imobilização e o isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte/educação; ação cultural do arte/educador na realidade brasileira; educação de arte/educadores, e outros*”. Também aqui houve a “*primeira tentativa de analisar imagens em cursos de arte/educação, através de workshops utilizando a imagem de TV, mas a maioria dos participantes considerou aquilo uma heresia*” (BARBOSA:2002:13). Barbosa (2002:14) diz que surgiu então a necessidade desses profissionais desenvolverem organizações associativas,

a fim de abrir diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural do país. Até aquele momento tínhamos apenas uma associação de arte/educação, a SOBREART, de âmbito nacional, filiada à INSEA¹⁶, mas operando principalmente no Rio de Janeiro e estava dominada desde sua criação (1970) por pessoa ligada ao poder durante o regime militar.

Em março de 1982 foi criada a **AESP** (Associação de Arte/Educadores de São Paulo) como a primeira associação estadual. A esta seguiram-se outras: a do Nordeste (ANARTE), compreendendo oito estados; a do Rio Grande do Sul (AGA); a do Paraná (APAEP) etc. Ao todo somaram-se quatorze associações estaduais. Em agosto de 1988, foi criada a Federação Nacional, sediada no Distrito Federal, com presidência variável de um estado a outro (Barbosa:2002:14).

Até o final dos anos oitenta não existiam no Brasil programas de mestrado e doutorado em arte/educação. A USP foi a pioneira, abrindo o único programa desse gênero no país, contando com a orientação da pesquisadora Ana Mae Barbosa. Em breve suas ex-alunas integraram a equipe, espalhando esse conhecimento por vários outros estados brasileiros. No entanto, o número de vagas nas Pós-Graduações mostrou-se insuficiente, em que se criava um funil na formação dos arte/educadores, comprometendo a qualidade do ensino.

¹⁶ INSEA (International Society for Education through Art), criada em 1954, em Londres, sob a inspiração da obra de Herbert Read “Educação pela Arte”.

Nesse período, algumas universidades federais e estaduais, preocupadas com a fraca preparação de professores de arte, progressivamente começaram a organizar cursos rápidos de especialização para professores universitários, geralmente conduzidos por professores e artistas de estados diferentes. Mas Barbosa (2002:15) alega que, em geral, esses cursos rápidos de especialização não costumam ser suficientes para fornecer aos professores universitários o conhecimento básico que eles precisam para preparar professores de arte para escolas secundárias, muitas vezes funcionando como “*fonte para um diploma, que conta por melhores salários ou para melhorar o status dos professores universitários*” (BARBOSA:2002:15).

Uma referência de mudança singular na forma de ensinar arte no Brasil ocorreu no **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão**, realizado em 1983. Segundo Bredariolli (2010:28), esse Festival foi criado em 1970, sendo exclusivamente dedicado à música erudita e à formação de jovens concertistas, com exceção da edição de 1983, realizada no primeiro ano de governo de André Franco Montoro. Diferentemente das outras edições, esse Festival incluiu em sua programação diversas manifestações artísticas, populares e eruditas. Outra peculiaridade era o público de bolsistas formado por professores de Educação Artística, em sua maioria, da rede pública do estado de São Paulo e do município de Campos do Jordão. Segundo Barbosa (2002:16), esse Festival foi organizado por Cláudia Toni, Gláucia Amaral e a própria Ana Mae Barbosa.

Esse evento foi pioneiro em conectar análise da obra de arte e/ou da imagem com história da arte e com trabalho prático (BARBOSA:2002:16). Bredariolli (2010:29) diz que as primeiras experimentações da capacidade de construção estética e da percepção do meio ambiente entre os participantes aconteceram ali. O princípio de “leitura”, como interpretação cultural, influenciado por Paulo Freire, foi inicialmente experimentado na organização, nos cursos e nas oficinas do Festival, considerado por Barbosa (1998:35) como a *primeira experiência pós-moderna de ensino da arte no Brasil*.

5 - A Abordagem Triangular do Ensino da Arte.

As conquistas advindas das experimentações do Festival de Inverno de Campos do Jordão estão no “cerne” da **Abordagem Triangular do Ensino da Arte**, cujos conceitos “**VER, FAZER, CONTEXTUALIZAR**”, foram sistematizados por Ana Mae Barbosa

no final da década de 1980 (BREDARIOLLI:2010:28), tornando-se a principal referência em arte/educação no Brasil até a atualidade.

Conhecida, de início, como Proposta e também como Metodologia¹⁷, a Abordagem Triangular representou uma alternativa para a livre-autoexpressão praticada no período anterior, que não mais correspondia às inúmeras tendências e aspectos da realidade pós-moderna. Vale lembrar que a evolução tecnológica pós-moderna deixou de ser mera coadjuvante na vida social, passando a ser a sua principal atração e, portanto, influenciou as crianças antes mesmo de elas irem à escola (BARBOSA:1975:92). Por outro lado, se a própria ideia de livre-autoexpressão, preconizada pelos educadores do período modernista, era vista como uma “natural” expressão dos sentimentos e emoções, hoje, diz Soucy (2010:43), essa “naturalidade” é vista como uma ideia socialmente construída, servindo, na verdade, para ocultar conteúdos sociais e políticos. Contudo, a Abordagem Triangular não reagiu contra as conquistas do modernismo. Ela ampliou seus princípios de expressão individual (BARBOSA:2002:107), concebendo a arte, a partir de então, como ***expressão*** e como ***cultura***.

Bredariolli (2010:37) diz que “*a inclusão do referencial imagético mass-media como tema de estudo revela a coerência com um conceito educacional, que considera as relações entre o aluno e seu cotidiano. Por isso a insistência sobre a necessidade do exercício de “ver” imagens, de “ver” o mundo no qual se vive*” (que mais tarde será chamado de “***leitura***”), “*uma ideia que se tornará predominante na literatura sobre Ensino da Arte*” (BREDARIOLLI:2010:37).

Como uma retomada aos modernistas, os estudos culturais da Arte/Educação, na pós-modernidade, partem da concepção de “***arte como experiência***”, elaborada por J. Dewey em 1934 (BARBOSA:2010a:11). Trata-se de “*uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais autossonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”*” (BARBOSA:2010a:12).

Pode-se dizer que a Abordagem Triangular começou a ser gestada no ***Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP)*** e experimentada nas escolas da Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo, quando Paulo Freire era

¹⁷ “Metodologia é uma designação infeliz”, diz Barbosa (1998:33), já que “é construção de cada professor em sua sala de aula”.

Secretário de Educação do Município. Foi um intenso processo de pesquisa desenvolvido entre 1987 e 1993, quando Ana Mae foi diretora do museu. Também essa experiência não foi isolada, já que houve outra experimentação em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em que se desenvolveu uma pesquisa financiada pela Fundação IOCHPE, coordenada por Analice Pilar e Denyse Vieira. No livro “Tópicos Utópicos”, Barbosa (1998:36) descreve mais detalhes dessa pesquisa (1989) e relata a produção de um vídeo com as impressões das crianças sobre aquelas experiências.

Segundo Barbosa (2008a:14), a ideia de “*antropofagia cultural*” levou à análise de vários sistemas, que terminaram “*na deglutição de três abordagens epistemológicas*”, para que então fosse sistematizada a Abordagem Triangular. São elas: “*as Escuelas al Aire Libre, mexicanas; o critical studies, inglês; e o Discipline Based Art Education (DBAE), americano*” (BARBOSA:1998:33).

As Escuelas al Aire Libre surgiram depois da Revolução Mexicana de 1910, pretendendo recuperar o orgulho nacional perdido com a imposição dos padrões europeus nas escolas mexicanas. Barbosa (1999a:101) afirma que este foi “*o único movimento modernista do ensino da arte que deliberadamente, programaticamente integrou a ideia de arte como livre expressão e como cultura*”. A ideia central de seus trabalhos constituiu-se da seguinte maneira: “*a recuperação dos padrões de arte e artesania mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual*” (BARBOSA:1998:34).

O movimento Critical Studies surgiu na década de 1970, na Inglaterra, a partir da insatisfação com as práticas de apreciação crítica, que complementavam as aulas de história da arte, vistas pelos estudantes com o sentido de “enjoyment”, ou seja, apenas “gozo” (BARBOSA:2002:40). Segundo Barbosa, a designação *Critical Studies* foi dada à ideia de apreciação, como possibilidade de leitura, de análise e até de reconhecimento de uma obra inserida em um universo histórico, estético e mesmo técnico, embora possamos não gostar dela (BARBOSA:2002:40).

O Discipline Based Art Education (DBAE), que poderá ser traduzido como “*Arte/Educação como Disciplina*”, foi sistematizado a partir de 1982 por uma equipe de pesquisadores patrocinada pelo *Getty Center for Education in the Arts*, mudando

radicalmente o ensino da arte nos Estados Unidos na década de 1990 (BARBOSA:2006:19).

Nessa equipe de pesquisadores encontram-se Elliot Eisner, Brent Wilson, Marjorie Wilson e Ralph Smith entre outros (BARBOSA: 1998:34), sendo que grande parte destes aqui destacados têm um ou mais artigos publicados em *Arte/Educação: leitura no subsolo* (BARBOSA:2008a) e em *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais* (BARBOSA:2010a), livros organizados por Ana Mae Barbosa.

Eisner (2008:79) relata que a motivação para essas pesquisas veio há muito tempo, em consequência dos avanços para a corrida espacial, quando a avaliação da educação norte-americana tornou-se prioridade nacional. Uma grande queda de qualidade no ensino da arte nas escolas secundárias foi detectada então, totalmente fora de sintonia com os avanços efetuados nas principais disciplinas, especialmente as da área científica (EISNER:2008:79). Esse autor esclarece (EISNER:2008:84) que a metodologia de ensino do DBAE corresponde às “*quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas veem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem arte*” . Essas quatro operações serão constituídas no DBAE da seguinte forma: “*a produção, a crítica, a História e a Estética da arte*” (EISNER:2008:85).

Segundo Barbosa (2003), a visão do ensino de Arte na qual o DBAE se insere, valoriza a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição relativa à emoção e procura acrescentar a dimensão do fazer artístico, possibilitando o acesso e a compreensão do patrimônio cultural da humanidade. Para Barbosa (2002:37), “*a grande conquista do DBAE é a simultaneidade de diversas formas de pensar num mesmo ato de conhecimento*”. Contudo, ela diz que a “***Abordagem Triangular se opõe ao DBAE*** (grifo nosso), *porque este disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte, revelando inclusive um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas*” (BARBOSA:1998:37).

A Abordagem Triangular, por sua vez, reflete um pensamento hibridizado, que fala a “*nossa própria linguagem de necessidades*” (BARBOSA:2006:20), considerando como seu objeto de conhecimento a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de interrelacionamento entre arte e público (BARBOSA:2003). Constitui-se,

assim, da articulação de três ações básicas: ler, fazer, contextualizar, e das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar (RIZZI:2008:345). Estruturadas como um organismo, essas “*ações totalizadoras*” (BREDARIOLLI:2010:28), que compõe o ensino/aprendizagem da Arte, são conectadas de diversos modos, articuladas pela interação e interdependência, realizadas no diálogo entre o professor e o aluno. Barbosa (1998:40) diz que não se trata de fases da aprendizagem, mas de “*processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem*”. Funcionam como “*peças de um caleidoscópio em constante mutação*” (MACHADO:2010: 66).

Bredariolli (2010:28) diz que “*há também uma abertura para mudanças de caminho, condicionada à participação do aluno*”, que “*admite a pluralidade de soluções e respostas*”, possibilitando a preservação do conhecimento, distanciando-o dos exercícios de repetição e reprodução, tão comuns em nosso meio escolar. “*Justamente por admitir essa pluralidade de soluções e respostas é que a Abordagem Triangular assume a característica de um sistema epistemológico e não metodológico do Ensino da Arte*”, argumenta Bredariolli (2010:28).

A ênfase na “***leitura da obra de arte***”, como um dos componentes dessa triangulação, foi prioritariamente fundamentada na importância do ato de “ver”, objetivando o ensino e a aprendizagem das Artes Visuais, “*sendo “disfarçadamente” apropriada mais tarde para as outras linguagens da Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*” (AZEVEDO:2010:81) (veremos os PCNs mais adiante).

Segundo Barbosa (2002:19), a ideia de leitura é construir uma “*metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura*” (grifo nosso) *num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária*”.

A tarefa da estética está integrada na leitura da obra, ou do campo de sentido da arte, em que poderemos ajudar a clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor (BARBOSA:1998:41). A alfabetização visual torna-se, assim, um meio de “*acesso crítico de chaves culturais eruditas, que constituem os códigos de poder*” (BREDARIOLLI:2010:38).

Destacamos duas influências que colaboraram para a designação “leitura da obra de arte”. Uma delas é a “leitura crítica” de Paulo Freire e sua pedagogia problematizadora, em que a “*leitura*” está aliada à contextualização daquilo que é “lido”, que deve ser entendida como “*questionamento, busca, descoberta*”, e não como preleção discursiva, “*um equívoco interpretativo*”, diz Bredariolli (2010:36).

A outra influência foi inspirada pelo “*Reader Response*” (BARBOSA:1998:35), um movimento de crítica literária e ensino de literatura americano, em que a assimilação e a acomodação impõem-se como processos fundamentais na relação leitor-objeto (reader-response). Nesse movimento, “*o leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotsquiana interpretação de compreensão do mundo*” (BARBOSA:1998:35).

O *fazer artístico*, como parte integrante dessa triangulação, refere-se “à capacidade de produzir obras artísticas, mas também à capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram a concretização de formas artísticas” (MACHADO: 2010:65). As concepções de Dewey podem ser esclarecedoras aqui, indicando possibilidades de compreensão mais orgânicas, onde não há separação das dimensões artísticas e estéticas. Segundo Barbosa e Coutinho (2011), “*toda produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual*”. Ainda segundo essas autoras (2011), “*a história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e de recepção. Faz-se assim o elo entre as dimensões da Abordagem Triangular. O contexto de produção é tão importante quanto o contexto de recepção. Esta é a ideia de sistema que perpassa esta abordagem*” (grifo nosso).

Aqui o erro mais grave é o de restringi-lo “*a tal da releitura de obras*”, diz Ana Amália Barbosa (2010:144), o que parece ter se tornado uma verdadeira febre, contaminando muitos professores. Estes, agindo “*até de boa fé*”, continua a autora (2010:144), trabalham releitura como cópia, ao invés de dar à leitura um novo significado, reduzindo completamente seu potencial interpretativo.

“***Contextualizar é estabelecer relações***” (BARBOSA:1998:38). De início, a “contextualização” foi prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Com o tempo, a necessidade de desdisciplinarização cresceu, sendo gradativamente

ampliada para outros contextos, que também podem ser: sociais, psicológicos, antropológicos, geográficos, ecológicos, biológicos etc. (BARBOSA:1998:37). A contextualização no processo ensino-aprendizagem “é a porta aberta para a interdisciplinaridade”, “em direção à multiculturalidade e à ecologia” (BARBOSA:1998:38). Todos esses valores curriculares terminam por definir a pedagogia pós-moderna.

Atualmente, são muitas as visões da Arte/Educação que se interpenetram ou entram em conflito, enfatizando funções (BARBOSA:2006:18). Barbosa (2010a:12-17) analisa as que, para Eisner, operam até nossos dias:

- 1- A autoexpressão criadora ainda é a visão mais fortemente implantada no imaginário popular, como “*algo emocional e não mental; atividade concreta e não abstrata; trabalho manual e não da cabeça*” (BARBOSA:2010a:17).
- 2- A solução criadora de problemas foi influenciada pela Bauhaus (1919-1932, Weimar, Dessau). Sua função era a de produzir soluções para a vida e para o Design, buscando eficiência técnica, prazer estético e relevância social. Tinha como objetivo encontrar a melhor forma de resolver problemas, desafiando as expectativas tradicionais (BARBOSA:2010a:16).
- 3- O desenvolvimento cognitivo tem Rudolf Arnheim como um dos seus maiores expoentes, para quem “*perceber é conhecer*” (BARBOSA:2010a:17). Com base na psicologia da percepção (Gestalt), evidenciou-se a existência de esquemas mentais universais, comuns a todos os seres humanos, que presidem, entre outros tipos de cognição, a percepção visual (SANTAELLA:2012:22). Para Gombrich (1986) as percepções das representações visuais baseiam-se tanto em nossa capacidade inata, como em convenções adquiridas. Nessa linha de pensamento, a alfabetização visual torna-se uma importante ferramenta para que sejam conhecidas algumas regras formais, como o ponto, a linha, a superfície, a cor, a luz, a textura etc.
- Barbosa e Coutinho (2011) chamam a atenção para o perigo de um enfoque apenas formalista nas análises de imagens, que termina por desprezar os aspectos históricos e culturais, tornando-se extremamente redutor.
- 4- A expressão cultura visual entra em cena por volta dos anos 1990 para indicar a proliferação de imagens, sem precedentes, que satura nossa vida cotidiana em consumos voluntários e involuntários. Trata-se de um grande guarda-chuva sob o qual está a arte, a moda, o design, o artesanato, a fotografia, o cinema, a TV, a internet etc, em que

passado e presente intercambiam-se. As mudanças daí decorrentes instauram, assim, uma visão mais ampla das possibilidades da imagem e suas representações, propiciando abordagens multiculturais e transdisciplinares, fundamentando-se no princípio de que as práticas da visualidade são construídas social e culturalmente (MARTINS e TOURINHO:2011:51-68). Daí a importância de se discutir os fenômenos visuais, ressaltar seus impactos na formação de identidades e subjetividades, onde o ver e o ser visto (através de câmeras, vídeos, celulares, MP4, internet etc.) transformam a relação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo, transformando também as formas de aprender e ensinar, que terminam por exigir constantes interpretações (HERNÁNDEZ:2011).

Segundo Barbosa e Coutinho (2011), isso pressupõe uma mudança radical, do estudo da arte para o Estudo da Cultura Visual, mudança de objeto de estudo e de conteúdos, a fim de proporcionar aos estudantes os fundamentos para uma compreensão crítica do mundo social e cultural em que vivemos.

5- Ser disciplina. Trata-se, como já vimos, do Disciplined Based Art Education (DBAE), cujo programa curricular é desenvolvido a partir de quatro disciplinas: História da arte, produção de arte, crítica de arte e Estética (EISNER:1998:82).

Barbosa (2010a:14) diz que o DBAE não colonizou o Brasil, “*apesar de vários arte/educadores brasileiros terem sido enviados pelo poder privado para cursar o instituto de preparação para o DBAE mais fraco dos financiados pela Fundação Getty, na região pobre de Chattanooga, numa forçada tentativa de ressaltar nosso suposto subdesenvolvimento*”.

6- Potencializar a performance acadêmica. Segundo Barbosa (2010a:13), essa concepção é típica da Arte/Educação norte-americana dos últimos anos, mas que ainda não chegou ao Brasil. Naquele país, diz Barbosa (2010a:13), “*uma pesquisa mostrou que os dez primeiros colocados no exame SAT (equivalente ao ENEM brasileiro), por uma década, haviam cursado pelo menos duas disciplinas de Arte. No ensino médio nos Estados Unidos, os alunos escolhem as disciplinas que vão cursar. No Brasil, não há liberdade de escolha: o currículo parece prescrição médica. Portanto, não se pode fazer uma pesquisa dessas no Brasil*”.

7- Preparação para o trabalho. Acreditamos que esta questão da formação profissional seja das mais relevantes a se pensar, principalmente se considerarmos a complexidade dos meios tecnológicos em que estamos inseridos atualmente, vivendo em um mundo repleto de informações. Poderíamos então perguntar: “de que trabalho está se falando?”

Historicamente, como já vimos anteriormente, a formação profissional tem sido relegada a uma concepção educacional estritamente instrumental, considerada como via obrigatória para obter certos resultados como saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica etc. Mais do que ensinar técnicas de qualificação para o trabalho, fala-se hoje em desenvolver competências pessoais, “*uma espécie de “coquetel individual”*”, como diz Delors (2001:94), onde entram “*a formação técnica, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco*”.

Acreditamos que a educação integradora, que não se fecha apenas entre os muros da escola, mas que se desenvolve ao longo da vida, no plano cognitivo e também no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (DELORS:2001:90), pode depender tanto da responsabilidade de nossos próprios atos, enquanto (arte)/educadores, como de políticas públicas que propiciem processos de ensino/aprendizagem mais humanizadores.

Segundo Barbosa (2008a:19), em 1988 quando a nova LDB começou a ser discutida na Câmara e no Senado, três projetos eliminavam a arte do currículo das escolas de 1º e 2º graus, alegando que “*arte, por não ter conteúdo, deveria ficar fora do currículo*”, evidenciando uma visão equivocada da Arte/Educação como “autoexpressão criadora”, a primeira da listagem acima.

Depois de muita luta política enfrentada pelas associações de Arte/Educadores, a Constituição de 1988 determinou a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com vistas a dois objetivos: o de assegurar formação básica comum e *respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*; e promover o aumento da qualidade do ensino fundamental (MOREIRA:1996:10). Em 1996, a nova LDBEN (nº 9394/96) finalmente estabeleceu o *ensino da Arte como componente curricular obrigatório*, “*com conteúdos próprios ligados à cultura artística, passando a designar a área por Arte, (e não mais por Educação Artística)*” (BRASIL:1997:29).

Mas os percursos que envolvem as mudanças no ensino brasileiro parecem, no mínimo, muito interessantes. O MEC deu início à implantação de um currículo nacional, entre o final de 1994 e começo de 1995, com o objetivo de ser um referencial comum para a educação de todos os estados do Brasil. Nesse processo, foram elaborados os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, ao englobar todos os níveis de ensino, visa subsidiar professores com material de orientação e controle, indicando os objetivos, os conteúdos e o modo de ensinar (metodologia e avaliação) (SOUZA:2006:204). Essa prescrição curricular veio atrelada à perspectiva neoliberal que, uma vez financiada pelo Banco Mundial, teve uma forte participação em diferentes esferas do campo educacional (SANTOS:2004:1147), como, por exemplo, “*o sistema de avaliação quantitativa que pretende, principalmente, classificar as escolas e controlar, mais eficientemente, o trabalho docente*” (MOREIRA:1996:12).

Para a elaboração dos PCNs foram convocados estudiosos da educação do país, assim como representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, locais em que essas mudanças curriculares foram promovidas (MOREIRA:1996:10). Segundo Moreira (1996:10), “*a equipe responsabilizada pela elaboração dos PCNs foi um grupo de professores de escolas de São Paulo (e não de universidades), sendo que de fato a experiência inspiradora foi a espanhola, alçando-se o psicólogo espanhol César Coll a consultor desse trabalho*”. E Palma (2005:81) lembra que César Coll foi um dos mentores da reforma educacional realizada na Espanha, durante o governo socialista (?) de Filipe Gonzalez.

Quanto a esse “grupo de professores”, de que fala Moreira, são ligados à Escola da Vila, assumindo um modelo pedagógico construtivista e, portanto, contrariando dispositivos constitucionais, uma vez que a Carta Magna de 1988 fala em pluralismo de ideias e métodos pedagógicos (MOREIRA:1996:10).

Pensamos que essa escolha não pode deixar de abalar os estudiosos da Educação brasileira, pois se parece muito com o que aqui ocorreu em outros tempos, como já vimos, com a colonização educacional jesuítica, ou a neoclássica francesa do século XIX. “*Trata-se agora de uma nova “transferência educacional”*”, questiona Moreira (1996:17) “*pautada não mais na influência americana, mas na influência espanhola, acriticamente solicitada e recebida*”? Segundo Palma (2005:81), já havia, desde 1983, uma vasta produção de propostas curriculares feitas por estados e municípios, mas elas não foram consideradas pelo MEC.

Mas voltemos à Arte/Educação. Os PCNs de Arte passaram a incorporar as quatro linguagens: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, indicando que a escola possibilite a presença de professores habilitados para assumirem cada uma dessas linguagens (e não

a retomada da polivalência) (FERRAZ e FUSARI:2009:58). Em 2008 a Lei nº 9394 foi alterada pela Lei nº 2732, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica, ressaltando que o sistema de ensino terá três anos para adaptar-se a essa nova exigência legal.

Estão presentes nos PCNs os eixos de aprendizagem propostos por Ana Mae Barbosa com outras designações (e, portanto, com mudanças de significados para os termos), assim como há destaque para uma “*pluralidade cultural*” (e não “*multiculturalidade*”) que se tornou o motor para os temas transversais (BARBOSA:1998b:89).

A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular, designados como: Fazer Arte, Leitura da Obra de Arte e Contextualização, nos PCNs foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1a a 4a séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5a a 8a séries).

Segundo Barbosa (1998:89), “*a ordem de Cesar Coll aos brasileiros era para não citar ninguém nos parâmetros*”. Por fim, o que foi proposto ali parece ter desviado não só as ideias iniciadas por Ana Mae, ocultando não só seus fundamentos, mas também sua história: a nosso ver, uma possibilidade ímpar de aproximar os jovens arte/educadores da pesquisa, percebendo-se, inserindo-se e apropriando-se dessa história.

Entendemos que a obrigatoriedade para o ensino da Arte é um avanço, que garante a todas as crianças e jovens o acesso à Arte e à Cultura dentro da educação formal. Em contrapartida, a Arte ainda parece ser vista com certo menosprezo em relação às outras disciplinas mais tradicionais.

Há de se considerar que o baixo prestígio docente envolve muitas razões e circunstâncias. A inexistência de condições concretas de trabalho é uma delas, exemplificada pelo “*uso retórico do professor reflexivo*”, como diz Nóvoa (2006/2007:12), “*cujas condições de tempo são a matéria-prima mais importante da reflexão*”. Com um diagnóstico de baixa atratividade, a profissão docente esvazia-se. Segundo o jornal O Globo¹⁸: “*O magistério segue sendo a carreira de pior remuneração no país. Entre as áreas do ensino superior com ao menos 50 mil formados na população, os menores rendimentos foram verificados entre brasileiros que vieram*

¹⁸Fonte: O GLOBO EDUCAÇÃO de 11/7/2012, acessado em 11/7/2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/professor-ainda-pior-salario-4954397>

de cursos relacionados a ciências da Educação — principalmente Pedagogia e formação de professor para os anos iniciais da educação básica”.

Assim, se de um lado, na atualidade, o desprestígio docente é geral, por outro, no meio escolar, a Arte costuma ser encarada como “*matéria fácil, que muitos crêem não exigir exercícios e estudos, apresentando-se impregnada de preconceitos sobre seu caráter recreativo, decorativo e ornamental*” (ZORDAN: 2007).

Além disso, precisamos considerar as insuficiências referentes à formação artística, quer seja nos cursos de Pedagogia, de forma geral, ou nos cursos de Licenciatura, mais especificamente voltados para a Arte. Como sabemos, as oportunidades de acesso ao ensino superior público são escassas, enquanto as universidades privadas expandem-se “*ao sabor das vicissitudes do mercado*” (PALMA:2005:149), nem sempre desenvolvendo com os estudantes as reflexões críticas necessárias a um trabalho que possibilite mudanças.

Embora o MEC tenha insistido na não obrigatoriedade dos PCNs, constituindo-se em uma (suposta) referência, “*sabe-se muito bem o poder indutor que as propostas oficiais exercem sobre os professores, principalmente sobre aqueles que trabalham afastados dos centros urbanos e dos grandes centros universitários*” (PALMA:2005:81).

Segundo Barbosa (2003), “*infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido*”.

“*Cabe verificar*”, diz Palma (2005:82), “*se, de fato, estamos diante de parâmetros curriculares ou de um currículo pronto e acabado, que facilmente poderá vir a ser transformado num receituário retirado dos livros didáticos*”.

A seguir entraremos no terceiro capítulo da pesquisa, para abordar o contexto histórico, econômico e sociocultural onde a Vivekinha está inserida.

Capítulo III

VISÕES DO ENTORNO: ****o contexto histórico, econômico e sociocultural dos arredores**** ****onde a Vivekinha se insere.****

1 - Introdução

“Vivekinha” tornou-se o nome carinhoso dado aos encontros de arte para crianças. Esses encontros, que hoje são oferecidos mensalmente, desenvolvem-se no mesmo ateliê onde, durante a semana, ocorrem as aulas de desenho, pintura, escultura, entre outros, para jovens e adultos. A escola, que no início chamava-se “Viveka – Escola de Arte e Criação” (a palavra “viveka” é de origem sânscrita, que significa “discernimento”), passou por várias mudanças ganhando o nome duplo “Ziarte-Viveka”, em 2004. Nome “fantasia”, já que a escola nunca se constituiu como empresa registrada, todos os educadores trabalharam e trabalham como profissionais autônomos. Atualmente a escola está instalada num ambiente maior chamado “Espaço Viveka”, convivendo com outros profissionais da área de psicologia e psicopedagogia. Não só em razão de questões econômicas, mas também por acreditar em uma afinidade comum, ou seja, em viabilizar ideais de saúde e qualidade de vida para as pessoas que frequentam o lugar.

Das cinco casas habitadas nesses 23 anos de existência, quatro estabeleceram-se no Tatuapé, bairro escolhido por apresentar uma economia mais aquecida, e uma na Penha, quando o prédio foi adequado para abrigar moradia e residência. Os endereços são os seguintes: Rua Henrique Sertório, nº 316 (Tatuapé, de 1989 a 1992); Rua São Jorge nº 591 (Tatuapé, de 1992 a 1996); Rua Betari nº 560 (Penha, de 1996 a 2003); Rua Serra de Botucatu nº 225 (Tatuapé, de 2004 a 2007) e Rua Sebastiana da Silva Minhoto nº 375 (Tatuapé, de 2007 até os dias atuais).

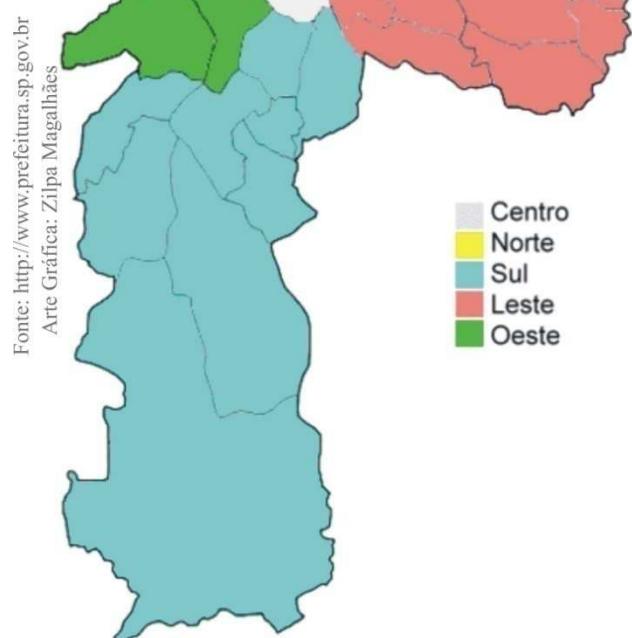
A seguir apresentaremos alguns dados para situar o leitor sobre o contexto socioeconômico e cultural da região leste da cidade de São Paulo onde se insere a escola. Depois, ressaltaremos algumas das principais características dos bairros acima mencionados, procurando entender suas dinâmicas e conhecer suas histórias. Então

conheceremos um pouco melhor as atividades praticadas nessa escola para, no próximo capítulo, entrarmos no percurso histórico da Vivekinha.

2 – A Região Leste de São Paulo e o Bairro da Penha

Das 31 regiões administrativas¹⁹ (mapas 1 e 2) estabelecidas pela prefeitura de São Paulo desde 2002, a macrozona composta pelas regiões sudeste, leste 1 e leste 2, popularmente conhecidas como “zona leste” (com exceção da subprefeitura do Ipiranga), mostra uma identidade sociocultural bastante peculiar frente às outras regiões

da cidade. Segundo o portal da “Rede Nossa São Paulo²⁰”, esse lugar tido por muitos como “região dormitório”, tem 3,8 milhões de habitantes, concentrando uma população de baixa renda com alto índice de desemprego. Pelas dificuldades históricas de infraestrutura e de investimento público e privado, acabou sendo apelidada pelos próprios moradores de “zona lost”: jargão que poderá ser traduzido como “zona perdida”, ou “zona esquecida”, denunciando a distância (física e emocional) do centro da cidade, qualificando o sentimento de viver na periferia, simbolicamente recheado de baixa estima e preconceito com relação a si



MAPA 1: Divisão do Município de São Paulo em 5 regiões

próprios. Todavia poderemos notar como essa mesma população costuma articular esses preconceitos de forma decrescente e hierárquica, conforme a aproximação geográfica do centro da cidade. Assim, bairros como Belém, Tatuapé e Moóca, por exemplo,

¹⁹ Trata-se da lei 13.399, de 1º de agosto de 2002, que dispôs sobre a criação das subprefeituras na cidade de São Paulo, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores, com Marta Suplicy como prefeita.

²⁰ Disponível em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/node/10403>, acessado em 4/3/2012.

tornaram-se lugares socialmente privilegiados ao longo do tempo, frente àqueles mais distantes.

A Região Leste Dois (mapa 2) engloba as subprefeituras do Itaim Paulista, Guaianases, São Miguel Paulista e Cidade Tiradentes. A partir da soma dos índices registrados pelo Portal da Prefeitura²¹, tem uma população de 1 194 459 habitantes (pelo censo de 2000).



MAPA 2: Divisão do Município de São Paulo em Subprefeituras

Penha, Ermelino Matarazzo, Itaquera e São Mateus. A partir da soma dos índices registrados pelo Portal da Prefeitura (mesmo acesso descrito acima), tem uma população de 1 500 740 habitantes (pelo censo de 2000). Segundo o Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo (mesmo acesso descrito acima), a renda média por habitante dessa região é de R\$ 894,77 a R\$ 367,89, também pelo censo de

Segundo o Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo²², a renda média por habitante nesta região está abaixo de R\$ 275,00, também pelo censo de 2000. Esta é a região com índice per capita mais baixa do município, sendo a subprefeitura da Cidade Tiradentes a que tem a maior taxa de desigualdade. A subprefeitura mais populosa dessa região (e também uma das mais populosas do município), em 2005 é a de Itaquera com mais de 500 mil habitantes.

A Região Leste Um (mapa 2) engloba as subprefeituras da

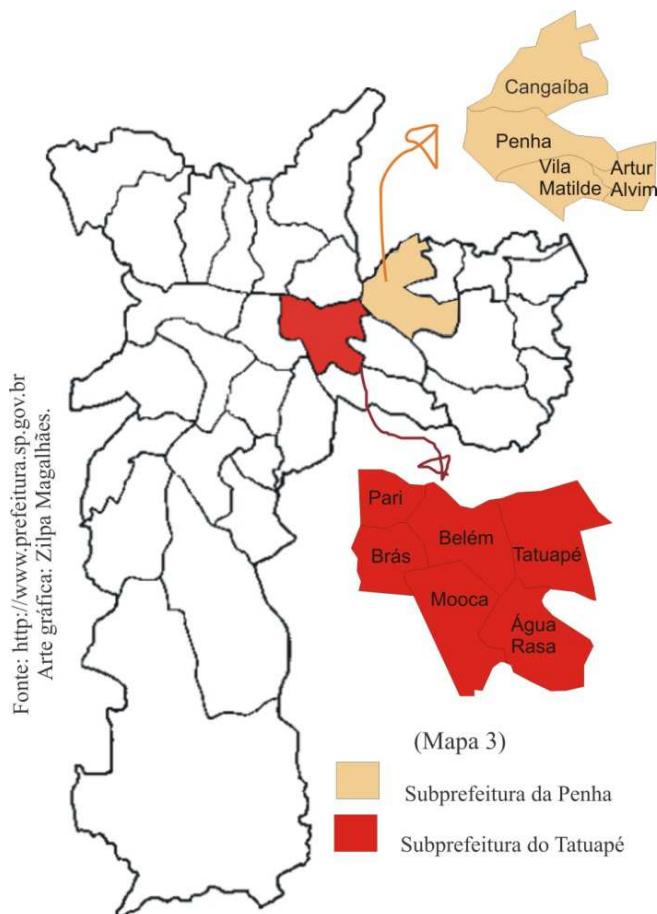
²¹ disponível em

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758 acessado em 25/1/2013.

²² Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo: Indicadores do Trabalho e Desenvolvimento - Renda familiar per capita, p.67.

2000. A região é diversificada em comércios e residências, considerada em desenvolvimento, pois está passando por processos de urbanização e regularização de áreas risco (favelas), canalização de córregos e do rio Aricanduva, além da verticalização.

A partir de 2002 a Subprefeitura Penha (mapa 3) passou a abranger apenas quatro distritos: Penha, Cangaíba, Vila Matilde e Artur Alvim. Segundo o Portal da Prefeitura²³, a região possui uma área de 43,41 Km², é habitada por 474.659 pessoas pelo senso de 2010, com densidade demográfica de 11.798,18 habitantes por km². A renda média familiar é de R\$950,00 conforme orçamento de 2007, de acordo com a ONG Nossa São Paulo²⁴. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é considerado elevado.



MAPA 3: Subprefeituras da Penha e do Tatuapé

sendo amparado por apenas um hospital privado. Quanto ao transporte, é atendido pela linha 3 (vermelha) do metrô, cuja estação fica distante do centro do distrito. O bairro

O bairro da Penha é um dos mais antigos de São Paulo, que se formou em torno da igreja Nossa Senhora da Penha de França, no topo de uma colina. A religiosidade é uma característica marcante ainda hoje entre a população local, que tradicionalmente comemora o nascimento da santa no dia 8 de setembro, reunindo-se em procissão. O comércio do bairro, que historicamente tornou-se um pólo religioso importante em toda a região, costuma ainda hoje ser freqüentado pela comunidade das áreas circunvizinhas, além de contar com um

Shopping Center desde 1992. Na área da saúde, tem estrutura ainda precária,

²³ disponível em:

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758 acessado em 5/3/2012.

²⁴ disponível em http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/Orcamento_0.pdf, acessado em 4/3/2012.

possui o tradicional Clube Esportivo da Penha; uma região com ampla área verde localizada na Avenida Governador Carvalho Pinto; e o Parque Linear Tiquatira, já nas proximidades do bairro do Cangaíba.

3 – A Região Sudeste e o Bairro do Tatuapé

A região sudeste engloba as subprefeituras da Mooca (mapa 3), de Aricanduva, de Vila Prudente e do Ipiranga, que somados representam uma área de 35,92 km², habitada por 343.980 pessoas pelo senso de 2010, sendo considerada a de melhor IDH da região (“muito elevado”), de acordo com o Portal da Prefeitura (disponibilidade citada acima). A renda média familiar é de R\$1700,00 conforme orçamento de 2007, de acordo com a ONG Nossa São Paulo (disponibilidade citada acima). É portanto a região mais desenvolvida da zona leste da cidade, contando com um alto grau de urbanização e verticalização em determinados pontos dos distritos do Tatuapé, Água Rasa, Ipiranga, Mooca, Vila Formosa e Vila Prudente.

O bairro do Tatuapé é tão antigo quanto o da Penha, cujas fronteiras originais confundiram-se pela proximidade. Diferente deste, contudo, o Tatuapé ganhou, com o tempo, uma forte tradição industrial, possuindo ainda hoje a sede de várias indústrias de grande porte. Bem acima do nível médio do distrito, a região do bairro conhecida como “Altos do Tatuapé” teve uma intensa verticalização, graças ao investimento imobiliário de luxo que, junto com o Jardim Anália Franco (que pertenceu ao Tatuapé até 1992), destacam-se como uma das regiões mais nobres da zona leste paulistana. Um levantamento do sindicato da Habitação²⁵ aponta este bairro como “*o segundo mais valorizado na Capital, justificada pelo aumento de procura por moradores do próprio lugar, que não querem se mudar*”. No distrito estão localizadas duas estações de metrô: Estação Tatuapé e Estação Carrão. Diversas linhas de ônibus da SPTrans são encontradas na Radial Leste e em algumas ruas e avenidas, muitas delas também estão nos terminais urbanos norte e sul, que estão anexados junto à Estação Tatuapé e com os shoppings: Metrô Tatuapé e Boulevard Tatuapé. O bairro sedia o Sport Club Corinthians Paulista, um dos clubes mais populares do Brasil, com aproximadamente 30 milhões de torcedores. Também estão localizados ali o Parque do Piqueri, que tem uma grande biodiversidade; o PET (Parque Esportivo do Trabalhador, antigo CERET), onde antes existia uma ampla reserva de Mata Atlântica.

²⁵ Secovi-SP, disponível em <http://www.zlimovel.com.br/noticias/?id=244>, acessado em 30/1/2012.

4 – Breve História das Regiões: Tatuapé e Penha

Segundo consta no histórico do Portal da Prefeitura²⁶, a origem do povoado da zona leste de São Paulo teve início no século XVI, quando os moradores de Santo André da Borda do Campo, temendo ataques surpresa dos agrupamentos indígenas (goianos, tamoios e carijós unidos aos franceses), subiram o planalto de São Paulo de Piratininga por sugestão do Padre Manuel da Nóbrega e de Mem de Sá, então o terceiro Governador Geral do Brasil (1558 a 1572), à época dividido em Capitanias Hereditárias. Diz ainda que nesse mesmo período Brás Cubas, fundador da vila de Santos (hoje cidade) e por duas vezes governador da capitania de São Vicente, realizou expedições pelo interior em busca de ouro e prata. Nesse percurso chegou às margens do riacho “*Tatu apé*” (nome indígena que significa “caminho do tatu”), na confluência do rio Tietê dominada pelos índios Piqueri (onde hoje há um parque com o mesmo nome), desenvolvendo criação de gado e plantio, principalmente de uvas, sendo considerado o “Primeiro Viticultor do Brasil”.

Segundo o historiador Pedro Abarca no documentário “Tatuapé: desvendando o caminho do TATU” (Bezerra, 2008), após Brás Cubas essas terras passaram por vários outros donos, até que em 1611 o nome “Tatuapé” é apontado no testamento de Lourenço Gomes Ruxaque, cuja viúva casou-se com Francisco Jorge, pessoa que propiciou grande desenvolvimento para a região. Não cumpridas as cláusulas testamentárias deste último, houve o confisco pelo Padre Mateus Nunes de Siqueira, considerado o fundador do povoado da Penha e do Tatuapé, ambos com declaração oficial a partir da carta de Sesmaria, concedida a 5 de setembro de 1668 pelo capitão-mor Agostinho de Figueiredo. Tradicionalmente as comemorações de aniversário da Penha confundiram-se com os marcos religiosos: dia 8 de setembro seria então o “Dia de Nossa Senhora da Penha”.

Essas terras estendiam-se desde o Tatuapé às divisas de Guarulhos e São Miguel, formando uma enorme fazenda. É bom lembrar que o lugar estava na rota das expedições coloniais, em direção ao vale do Paraíba e com destino às Minas Gerais. Na atual região da Penha, o fundador mandou erguer uma capela no topo da colina, local onde hoje se situa a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Penha de França, tornando-

²⁶ Disponível em : <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/mooca/historico/index.php?p=435>, acessado em 9/2/2012.

se foco de movimentação e peregrinação dos fiéis, propiciando o desenvolvimento do bairro através da devoção popular. Assim, segundo o Portal da Prefeitura²⁷, as “*tradicionais festas de Nossa Senhora da Penha, sempre constituíram um dos grandes atrativos do pitoresco bairro, tanto no passado como no presente*”.

O historiador Pedro Abarca (Bezerra, 2008) afirma que “*junto ao Córrego do Tatuapé, ou seja na parte baixa ou várzea do Tietê, Padre Mateus construiu a Casa Grande*²⁸: *de chão socado, paredes de taipa de pilão, forro de esteiras de taquara e telhas, além das casas dos colonos ao seu redor, dando início à fazenda*”. Trata-se de um dos raros documentos arquitetônicos da história paulistana, tombada pelo Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Abarca diz que novamente essas terras foram vendidas, passadas de mão em mão, crescendo lentamente. No século XVIII o Tatuapé passa a pertencer à Freguesia da Penha para, em 1818, ficar nas mãos da Freguesia do Senhor Bom Jesus de Matosinho do Braz.

O autor continua, mostrando como o desenvolvimento do distrito do Tatuapé aconteceu de maneira desigual. Dividido ao meio pela Ferrovia do Norte (1875), que conectava São Paulo ao Vale do Paraíba, posteriormente foi encampada pela *Ferrovia Central do Brasil* (1890) e hoje serve ao metrô e à Companhia Paulista de Trens Metropolitanos. Até então os meios de transporte utilizados eram: carros de boi, carroças com mulas, cavalos etc. Essa ferrovia foi o primeiro meio de transporte mecanizado, ligando as então províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (BEZERRA:2008). O lado norte foi transformado pela chegada das indústrias, enquanto a parte sul, próxima à várzea do Tietê e predominantemente rural, foi ocupada principalmente por fazendas e chácaras. Diz ele que a parte alta, com terrenos de charcos a baixo custo, culminava num aterro sanitário, hoje parte do Jardim Anália Franco de altíssimo nível. A ferrovia, que de início ligava diretamente o centro de São Paulo à Penha, criou estações intermediárias, ou “Paradas” como eram chamadas, somente 10 anos depois, trazendo o crescimento local. Essas “Paradas” tinham cancelas para a passagem de carroças por exemplo, já que os pedestres poderiam atravessar a ferrovia em qualquer ponto. A “Quarta Parada” localizava-se na Avenida Álvaro Ramos, local onde hoje está o cemitério homônimo.

²⁷ Acessado em 30/1/2012, disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/penha/historico/index.php?p=393>,

²⁸ Endereço: Rua Guabijú, nº 49, Tatuapé. Para maiores informações ver o site: <http://www.museudacidade.sp.gov.br/casadotatuape.php>

Segundo a Revista IN²⁹, esse foi um período em que...

chegaram importantes fábricas à região como a de Tecidos Tatuapé (1928), a Tabacow (1930), a Guilherme Giorgi (1948), e a Philco (1952). Nos anos 30, também apareceram as primeiras olarias, pois a região apresentava uma argila de excelente qualidade. Os tijolos e as telhas eram transportados por barcos pelo Rio Tietê, embarcados no Porto do Piqueri e desembarcados no ponto final, a Ponte Grande (divisa com Guarulhos).

Abarca conta ainda que, na década de 1880, essas terras ribeirinhas, próximas ao rio Tietê, foram liberadas aos imigrantes italianos recém-chegados. Assim, o Tatuapé tornou-se uma região preponderantemente agrícola, com chácaras de hortaliças, legumes e frutas (as viticulturas tornaram-se famosas) até 1940, quando a indústria dominou a região. Conta o autor que essas indústrias desenvolveram-se primeiramente no Brás, fazendo escoar as mercadorias pelas estações de trem como Brás, Roosevelt etc. Essas fábricas, no entanto, cercadas pelos casarios dos operários, impossibilitaram a ampliação do lugar. O bairro do Tatuapé, contendo terrenos grandes e baratos, local das antigas chácaras, tornou-se portanto um lugar ideal para o estabelecimento de várias indústrias, ao mesmo tempo em que proliferaram igrejas, escolas, casas de comércio e serviços.

Esse famoso parque industrial desenvolveu-se até a década de 1970, aleatoriamente ou sem planejamento urbano, quando, segundo o Portal da Prefeitura³⁰, “*começou um êxodo dessas indústrias para cidades do interior do estado de São Paulo atraídas por incentivos fiscais. A saída das indústrias ocasionou uma especulação imobiliária que valorizou os terrenos e impulsionou o comércio de alto padrão*”.

Hoje, o Tatuapé é um dos distritos mais valorizados da cidade de São Paulo, em pleno processo de verticalização, com diversos condomínios de médio a alto padrão concluídos, em lançamento ou em construção. Segundo o Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo³¹, o bairro de Vila Azevedo, na região central do distrito, teve o melhor índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM/2000), estimado em 80,5 anos de expectativa de vida.

²⁹ Publicação virtual de 29 de abril de 2011. Acesso em 30/12/2012. Disponível em http://www.revistain.com.br/noticia_online/seu_bairro/o_nascimento_do_gigante.html

³⁰ Acessado em 5/2/2012, disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_1/cassianoricardo/index.php?p=135

³¹ Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo: Análise do IDH, p.37.

5 – Arte e Cultura no Tatuapé e na Penha.

No artigo “Os equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública”, Isaura Botelho diz que apesar da grande variedade de eventos culturais oferecidos em São Paulo, seja pela Prefeitura Municipal (com as Casas de Cultura), pelo Governo do Estado (com as Fábricas de Cultura) ou por intituições privadas (a cidade é servida principalmente pela rede privada de unidades do SESC) essa cidade ainda é considerada “*desequilibrada onde há uma baixa correspondência entre o crescimento urbano e a distribuição dos equipamentos culturais*” (BOTELHO:2004:1). A Secretaria Municipal de Cultura³² aponta 68,0 como fator de desigualdade por subprefeituras, com índices considerados médio e abaixo da média para as respectivas subprefeituras da Mooca (3,17 em 2009) e da Penha (1,81 em 2009).

Antes de prosseguir no rastreamento desses lugares, propomos uma breve parada diante desse panorama para perguntar: seria essa desigualdade sociocultural definida apenas pela presença do fator quantitativo de órgãos públicos? A distribuição de bibliotecas, teatros, museus, salas de concerto e de cinema etc, seria então a única ou “legítima” (BOURDIEU:1987) forma de abrigar o que se considera como “arte e cultura”? Diante da imensa complexidade de valores e hábitos, inclusive os de consumo em que estamos mergulhados, da enorme diversidade de estilos de vida, não seria esse um parecer redutor? Para Danilo Santos de Miranda, diretor do SESC (Serviço Social do Comércio):

a noção antropológica que define cultura como um conjunto de significados criados tanto para a manutenção da sobrevivência quanto para o sentido da própria vida – valores espirituais e simbólicos, manifestações populares, regras e normas transmissíveis pela educação, códigos e sistemas de produção e reprodução material etc. – tem colaborado para um novo entendimento sobre a vida social e para a apropriação de um repertório em que **todos participamos** (grifo nosso), criando e recriando cultura, de acordo com os valores de grupos com os quais nos identificamos. (MIRANDA, apud WU:2006:13)

Ao refletir sobre esse processo cultural dinâmico em que “todos participamos”, como diz esse autor, poderemos então fazer outra pergunta: “quem ou o que dá validação legitimadora para o que chamamos de arte e que faz parte da cultura?” Pierre Bourdieu abre caminhos para entendermos como esses valores simbólicos, antes de se

³² Nossa São Paulo, acesso em 5/3/2012. Disponível em <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/regioes.php?regiao=16&distrito=0&tema=2#>

manifestarem como “instrumentos de comunicação e de conhecimento”, são “veículos de poder e política” (1987:31):

Ao falar de cultura legítima, pretende-se chamar atenção para o fato de que a dominação da cultura dominante é tanto maior e mais completa quanto menos ela se manifesta enquanto tal, condição para que consiga obter o reconhecimento de sua legitimidade, reconhecimento implícito no desconhecimento de sua verdade objetiva. **Legitimidade não é o mesmo que legalidade** (grifo nosso): se os indivíduos das classes mais desfavorecidas em matéria de cultura quase sempre reconhecem, de maneira direta ou indireta, a legitimidade das regras estéticas propostas pela cultura legítima, podem passar de fato toda sua vida fora do campo de aplicação destas regras sem lhes contestar sua legitimidade, vale dizer, a pretensão de serem universalmente reconhecidas. Embora a regra que define a prática legítima possa não determinar as condutas, manifestando-se apenas através de exceções, nem por isso deixa de definir a modalidade da experiência que acompanha tais condutas (por exemplo, a vergonha cultural, atual e virtual), na medida em que não pode deixar de ser pensada e reconhecida, sobretudo nos casos em que é transgredida, como a regra que rege as práticas culturais quando estas aspiram ao estatuto da legitimidade. (nota de rodapé, p.271).

No livro: “Privatização da Cultura: a intervenção corporativa nas artes desde os anos 80”, a autora Chin-Tao Wu (2006:87) mostra como as grandes corporações utilizam-se da arte como um negócio lucrativo. Ao associar a própria imagem à cultura dita de elite, o gosto corporativo torna-se massivamente divulgado, enquanto busca iscas de incentivos fiscais para envolver-se em esquemas que terminam por arrendar “o poder de usar o dinheiro dos contribuintes”. E continua...

Ninguém pode, com efeito, contestar as formas como as corporações decidem utilizar suas numerosas coleções de arte contemporânea, cujo acesso é restrito a um círculo pequeno de sócios em negócios e elites sociais e negados ao público em geral. Mas seria possível contestar a força que há por trás da fundação desses impérios corporativos de arte quando sua posição privilegiada e dominante no mundo da arte foi tão clara e eloquentemente **endossada pelas políticas públicas** (grifo nosso) da década de Reagan e Thatcher e delas receberam legitimação oficial? **Onde termina o corporativo e começa o público?** (grifo nosso) (2006:328)

Visto isso, prosseguiremos com as nossas investigações sobre os equipamentos culturais distribuídos pelos distritos do Tatuapé e da Penha, talvez com a atenção mais desperta. Começaremos pelas salas de cinema que, como diz Botelho (2004:10), “*são as que se distribuem melhor na cidade, em função das múltiplas salas localizadas em shopping centers*”, “garantidas pelo setor privado”. Lembramos assim que o Tatuapé é servido

por três shoppings: Anália Franco e os Shoppings Metrô Tatuapé e Boulevard Tatuapé, totalizando vinte e duas salas de cinema; e a Penha é servida pelo Shopping Center Penha, totalizando seis salas.

Quanto às bibliotecas municipais, estão presentes em todas as regiões do município, constituindo “*a infraestrutura mais bem distribuída pela cidade*”, em “*ações que ultrapassam suas obrigações tradicionais*” (BOTELHO:2004:6). Contam-se três no Tatuapé: Biblioteca Prof. Arnaldo Magalhães Giácomo (Rua Restinga, 136); Biblioteca Cassiano Ricardo e Biblioteca Hans Christian Andersen (Av. Celso Garcia, 4200). O teatro Silvio Romero (Rua Coelho Lisboa, 334) é do setor privado e a Oficina Cultural Raul Seixas encontra-se desativada (infelizmente não conseguimos encontrar qualquer sinal dessa antiga Oficina Cultural, nem entre os moradores do lugar, nem no Portal da Secretaria³³).

Na Penha encontramos o Teatro Martins Pena abrigado no mesmo prédio da Biblioteca José Paulo Paes e da Casa de Cultura (Largo do Rosário, 20). O prédio foi fundado em 1970 graças a uma intensa batalha política pelos moradores da região, “com 50 mil assinaturas”. Ele esteve fechado para reformas desde 2010 e foi reinaugurado em dezembro de 2012.

Por vários anos consecutivos a Viveka fez parcerias com a Casa de Cultura da Penha, estrutura que tem “*por sua natureza um papel formador nas diversas manifestações artísticas*” (BOTELHO:2004:9). As exposições³⁴ com títulos temáticos foram as seguintes: “Reconstruindo a Desmaterialização da Arte” (1997); “Raízes” (1998); “Plasticidade” (1999); “Percursos e Movimentos” (2002); “Considerações” (2003); “Mudanças” (2004); “Utopias” (2005) e “Desenho/Desejo” (2006).

Juntamente com as exposições que ali apresentávamos, outras linguagens foram abordadas, como a música, a poesia ou a dança, não raras vezes com a participação de artistas da própria comunidade. Nessas exposições eram aproveitadas ao máximo as oportunidades de divulgação desses trabalhos entre a população local, principalmente escolas públicas e privadas, incentivando os artistas participantes a contribuir com a

³³Portal da Secretaria, disponível em: <http://www.oficinasulturais.org.br/oficinas/index-2012-capital.php>, acessado em 13/3/2012.

³⁴Para maiores informações, acessar o site: www.viveka.com.br.

mediação de leituras das obras visuais ali expostas, exercitando-se em dialogar com outras percepções sobre a própria produção artística.

Por outro lado, a baixa frequência do público proporcionalmente ao contingente do bairro às atividades oferecidas nesse local era tema de longos debates, desafiando todos os envolvidos a enfrentar esses dilemas, desenvolvendo conjuntamente esforços de divulgação. Botelho (2004:2-3) explicita melhor o que, para nós, parecia ser um “drama”:

Por algum tempo, acreditou-se que o essencial era construir centros de cultura ou incentivar a frequência a museus ou teatros, desenvolver políticas de facilitação de acesso à cultura que trariam, quase que automaticamente, uma resposta positiva da população antes excluída deste terreno. A experiência mostrou que isto não bastava, e que uma mudança fundamental de paradigma era necessária: não se trata mais de se falar em democratização cultural, que foi o objetivo central da maioria das políticas culturais pelo mundo afora. Trata-se sim, de **aceitar a diversidade de padrões de cultura** (grifo nosso) e, considerado o conjunto do que é produzido e colocado à disposição, observar de forma mais efetiva a existência de vários públicos. Ou seja, não existe o público, no singular, e um padrão de resposta a qualquer mudança que se promova na oferta. O que há é um conjunto de públicos diferentes, com respostas diferentes conforme localização espacial, faixa etária, condição de classe, história familiar, bagagem cultural. Esta diversidade de públicos é correlata a uma pluralidade de padrões de cultura que evidencia distintas possibilidades de escolha, as quais devem ser levadas em conta para que políticas de democratização da cultura deixem de se apoiar em premissas duvidosas, quase sempre não explicitadas, tais como “só a cultura erudita, valor sacralizado, merece ser difundida”, ou “basta que haja o encontro entre a obra e o público (indiferenciado) para que haja desenvolvimento cultural”.

Entendemos daí que o trabalho desenvolvido na Ziarte-Viveka possa estar associado à cultura considerada erudita, identificada com a cultura de elite e, portanto, com as classes de maior poder aquisitivo. Talvez por esse mesmo motivo enfatizássemos a necessidade desse papel formador. Novamente Isaura Botelho (2004:13) poderá nos ajudar a entender esse caminho:

As pesquisas internacionais existentes apontam para o fato de que as maiores barreiras à aquisição de hábitos culturais são de ordem simbólica. A primeira lição que se extrai desta evidência é a lei do sistema de gostos: **não se pode gostar daquilo que não se conhece** (grifo nosso); logo, o gostar e o não gostar só podem existir dentro de um universo de competência cultural, significando uma soma da competência institucionalizada pela hierarquia social, pela formação escolar e pelos meios de informação. Neste sentido, todos os estudos internacionais

sobre práticas e consumos culturais mostram que é necessário observar a correlação entre acessibilidade a equipamentos (que tem diretamente a ver com os mapas de sua distribuição) e outros fatores, tais como recursos econômicos, escolaridade e a existência de hábitos culturais prévios aliados à educação.

Nesse sentido, a observação da rede escolar existente é um dos aspectos fundamentais para se pensar uma política articulada de melhor utilização de espaços existentes e de ações coordenadas entre educação e cultura. Esse estudo aponta também que **o capital cultural é mais decisivo do que a renda familiar, o que indica que as mais decisivas políticas da área cultural devem se articular com as políticas educacionais, principalmente nos graus básicos e médios** (grifo nosso).

A partir dessas reflexões, e considerando que a Ziarte-Viveka também recebe pessoas de diferentes classes sociais e de diferentes distritos do município, buscamos investigar a existência de outros agentes culturais pela região leste de São Paulo, na tentativa de melhor entender os diferentes públicos.

Foram encontrados vários grupos comunitários e uma fundação não-governamental, todos eles em regiões consideradas mais pobres da zona leste, oferecendo **sessões de cinema com produções independentes e a valorização da produção local, encontros para saraus e música, apresentações de teatro, de dança, shows e espaços de debate sobre políticas culturais. Grande parte dessas ações é desenvolvida em oficinas e casas de cultura locais, o que, evidentemente, deixa os distritos do Tatuapé e da Penha “descobertos”**.

Listamos abaixo alguns dos grupos distribuídos pela zona leste: o “Cultura Leste”, que desenvolve saraus, apresentando-se na Casa de Cultura do Itaim Paulista³⁵; o “SP Leste em Movimento” com festivais de cinema em edições itinerantes e com apresentações nas Oficinas de Cultura³⁶ da região leste; a “Fundação Tide Setúbal”, contendo vários núcleos para o desenvolvimento artístico e cultural, atuante na região de São Miguel Paulista³⁷; a Associação de Arte e Cultura “Periferia Invisível”, voltada para a produção e a promoção da cultura e das artes em geral, sediada em Ermelino Matarazzo³⁸. Esta última, envolvida com o “Primeiro Encontro Paulista dos Pesquisadores da Cultura”, desenvolveu debates em economia, direitos, arte e educação, nos dias 9 e 10 de

³⁵ Casa de Cultura do Itaim Paulista, disponível em: <http://www.culturaleste.blogspot.com/>, acessado em 9/3/2012

³⁶ Oficinas de Cultura, disponível em: <http://festcinespleste.com.br/> acessado em 9/3/2012.

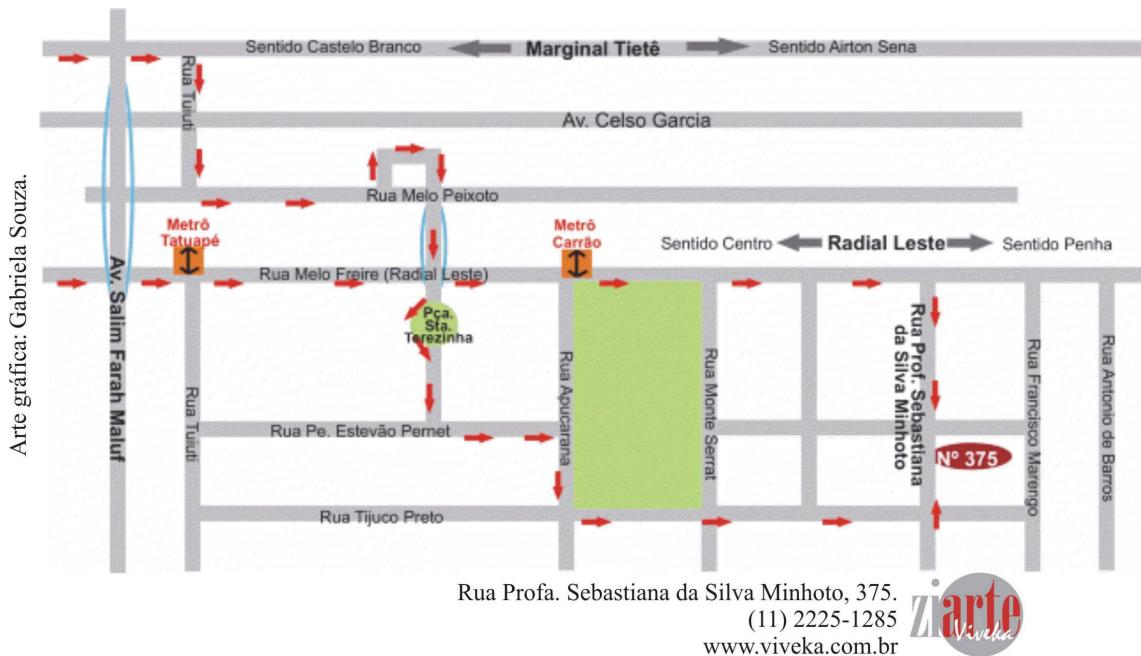
³⁷ Fundação Tide Setúbal, disponível em: <http://www.fundacaotidesetubal.org.br>, acessado em 9/3/2012.

³⁸ Periferia Invisível, disponível em: <http://www.periferiainvisivel.com.br>, acessado em 9/3/2012.

fevereiro de 2012, na sede da EACH-USP (Escola de Artes, Ciências e Humanidades, também conhecida como USP Leste).

Partimos agora a investigar as escolas de arte do setor privado desses bairros, classificação em que se insere a nossa escola. Dos nove ateliês privados encontrados nesses dois distritos, a maior parte encontra-se no Tatuapé. Um deles apresenta forte impacto na mídia comercial do bairro³⁹, atendendo o público A e B, enquanto outros (incluindo o nosso) são menos divulgados, atendendo também o público C. A metade desses ateliês incorporou outras linguagens artísticas, como a música, a dança, o teatro e até aulas de informática. Na área específica de artes visuais, o desenho tido como artístico incorpora os mangás (uma versão japonesa bastante popular entre o público jovem para as histórias em quadrinhos) e a pintura a óleo sobre tela, também com forte identificação popular. Depois vêm outras especificidades como o desenho técnico, voltado principalmente para a decoração e o design de interiores, fotografia, moda entre outros. Quanto aos seis ateliês que trabalham com o público infantil, todos dizem voltar-se para a criatividade e a expressão.

6 - A Ziarte-Viveka



MAPA 4: Localização da Ziarte-Viveka.

³⁹ Trata-se do ABRA, “Academia Brasileira de Artes”, com várias unidades distribuídas pela cidade.

A Ziarte-Viveka tem localização privilegiada, pois se encontra muito próxima ao Metrô Carrão, que por sua vez encontra-se colado à Avenida Radial Leste. Outras avenidas importantes da região também são próximas, como pode ser visto no mapa acima (Mapa 4).

A casa onde a escola se situa é assobradada, a que chamamos “Espaço Viveka”. Trata-se de um ambiente compartilhado com profissionais da área de psicologia e de psicopedagogia, em que o ponto convergente é o interesse pela saúde, educação e cultura. O lugar está composto por cinco salas na parte superior, onde ficam os consultórios, e outras quatro salas na parte inferior, onde se encontram: uma recepção coletiva, a biblioteca e o ateliê da escola, além do “caféZinho” que, é claro, não poderia faltar!

Nesse mesmo piso também está a “Sala Anita”, a maior delas, utilizada para cursos, palestras e workshops, ministrados pelos próprios profissionais da casa ou também por convidados. Várias séries de atividades têm sido desenvolvidas aqui, com alguma periodicidade e em que são cobrados valores apenas simbólicos para cobrir despesas: a “Série Perfil”, constituindo-se de palestras sobre biografias de artistas e/ou movimentos de arte; a “Série Vivências”, para narrativas de experiências profissionais, e/ou pessoais,



Foto 1: Grupo de música "Choramingando", 14/5/2011 na Sala Anita. abrindo espaço para assuntos das mais variadas categorias; “O Despertar dos Sentidos”, para exercícios de leituras de imagens visuais, ou para um conto, um poema literário, mitologias etc.; a “Sessão Pipoca”, sessão de cinema com comentários. Além dessas

séries também outras atividades são desenvolvidas como: contação de histórias, saraus, encontros musicais etc. (foto 1).



Foto: arquivo da Ziarte-Viveka

Foto 3:
Espaço de exposições "Passagem", março de 2012.

No piso superior há um lugar para exposições temporárias, chamado “Passagem” (foto 2), que pode ser visto através dos lances da escada. Para este local os artistas, alunos ou convidados, são incentivados a criar trabalhos específicos.

Na biblioteca, além do acervo de livros de arte brasileira e internacional, para consulta, existe uma videoteca com DVDs de programas e documentários especiais gravados da TV, abrangendo várias áreas de conhecimento como arquitetura, filosofia, literatura etc,

para serem vistos na própria escola, ou para serem copiados para os alunos assistirem em casa. Nesse local também são oferecidos cursos teóricos como os de “História da Arte”; “Pré-Vestibular”, que prepara jovens para as provas específicas nas universidades, nas áreas de artes visuais, arquitetura, moda ou design gráfico; “Turismo Cultural” é o título dado aos encontros com pessoas que pretendem viajar, ampliar olhares com o estudo histórico/artístico/cultural dos lugares específicos para onde elas vão; “Assessoria em Arte/Educação” para professores de arte ou profissionais da

Foto: arquivo Ziarte-Viveka



Foto 2: Ateliê de pintura.

educação, especialmente educação infantil.

No ateliê duas arte/educadoras oferecem cursos regulares de desenho, pintura, escultura, objetos utilitários produzidos em cerâmica etc. (fotos 3 e 4). O lugar está voltado tanto para iniciantes, jovens e adultos, como para os que se consideram artistas. Um dos

Foto: arquivo Ziarte-Viveka



Foto 4: Ateliê de escultura.

nossos objetivos aqui é desenvolver os fazeres, que essas pessoas procuram, articulados com práticas de leitura e com contextualizações. Nesses momentos procuramos também explorar gramáticas visuais e investigar possíveis influências na história da arte. Em muitos casos a oferta dos DVDs, mencionados acima, tem sido uma ferramenta importante, auxiliando a repertoriar e a ampliar possibilidades de conhecimento.

Os encontros da Vivekinha também ocorrem no espaço do ateliê. Eles são oferecidos no segundo sábado do mês, para crianças a partir de quatro anos de idade. Embora haja um planejamento esboçado semestralmente, a divulgação começa a ser realizada na semana anterior aos encontros, colocando o projeto de aula em andamento.

Os eventos externos também são valorizados. A programação “Viveka no Museu” é normalmente construída em dois encontros. O primeiro, para um aquecimento dentro da escola e com recursos multimeios, com o intuito de destrinchar o assunto da mostra, adentrar em biografias (quando for o caso), estudar contextos e, na maior parte das vezes, apresentar também as histórias do próprio espaço expositivo, que muitos desconhecem. Depois, a visita à exposição, com o objetivo de mediar interpretações e incentivar reflexões.

“Percepções Urbanas” é o título dos passeios turísticos realizados em finais de semana, previamente agendados, com o intuito de levar as pessoas a construírem outro olhar sobre a nossa cidade e a se apropriarem dessas histórias. Essas visitas são guiadas por um educador da área de arquitetura.

O “Encontro Impressionista” costuma ser desenvolvido na praça em frente à escola. A praça é mantida e cuidada pela vizinhança, apresentando-se com grande variedade de plantas e flores. Pela proximidade, este tem sido o local ideal para as pinturas “ao ar livre”, realizadas tanto com as crianças como com os adultos, além de ser também um veículo para a divulgação das atividades de pintura, que normalmente se mostram bastante populares (Foto 5).

Foto: arquivo Ziarte-Viveka.



Foto 5: Encontro Impressionista, em 11 de agosto de 2012.

A seguir veremos os caminhos percorridos pela Vivekinha, dos anos 1990 até a atualidade.

Capítulo III

O RUMO DA HISTÓRIA: os caminhos percorridos pela Vivekinha, de 1990 até a atualidade.

1- Introdução

Sem desmerecer os outros, consideramos o trabalho com as crianças da Vivekinha o de maior responsabilidade. Porque somos nós, os adultos, que criamos conceitos, ou preconceitos, que podemos ajudar a desenvolver a sensibilidade, o pensamento e os afetos de forma a integrá-los, ou ocultá-los. Mas “crianças não dão moleza, ainda bem!” Ao atender a curiosidade delas, poderemos também despertar a nossa, ajudando a ampliar horizontes. Assim, as experiências desenvolvidas no espaço interno (físico e simbólico) da Vivekinha permitiram saídas, oportunizando o contato direto com crianças de realidades educacionais diferentes como em um shopping da região, ou o contato indireto, via o compartilhamento com profissionais da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, como descreveremos a seguir.

2- O início

A primeira turma da Vivekinha foi reunida em 1990, com aulas aos sábados pela manhã, compondo um número intermitente de crianças, que oscilava entre quatro e doze anos de idade. Na sua maioria eram filhos de pessoas próximas como parentes, amigos e alunos.

Nesse período tínhamos como foco apenas fazer coisas como desenhos, pinturas, colagens etc. Éramos movidos pelo prazer de mexer com materiais, onde a liberdade era uma precondição para o trabalho artístico, como diz Herbert Read (1982:345). As motivações para isso também eram variadas como as nossas próprias experiências cotidianas, ou as histórias, lendas, ou mitos que líamos para as crianças, entre outras. Com o tempo, fomos introduzindo livros com reproduções de obras de arte, com a finalidade de desenvolver leituras, abrindo caminhos também para explorar gramáticas visuais e ampliar repertórios.

3- Processos de crescimento

A partir de 1993 os desenhos de observação do entorno e as releituras tornaram-se predominantes. Tratava-se de uma colagem visual, por assim dizer, em que, para compor seus desenhos, as crianças tiravam suas ideias das visões do entorno, de fotografias que traziam, ou de imagens escolhidas de reproduções de obras de arte. Valia de tudo para formar e/ou deformar figuras, investigar cores e ritmos, criar outras imagens a partir daquelas, inventar novas interpretações para seus desenhos.

As pinturas a óleo sobre tela tornaram-se uma verdadeira febre entre as crianças nesse período. Os desenhos produzidos com o objetivo de exercitarem-se na busca de formas e cores, por exemplo, foram se transformando em breves anotações visuais, pequenos projetos para serem desenvolvidos depois nessas telas. O que se tornou um sucesso também entre os pais, que costumavam valorizar as cenas das crianças ao cavalete, assim como as telas produzidas que elas levavam para casa.

Esse acontecimento parece refletir uma concepção de arte bastante identificada com a pintura a óleo, um verdadeiro privilégio, pois esta costuma ser uma das técnicas mais procuradas também por jovens e adultos em nossa escola. Entre estes, no entanto, a curiosidade principal mostra-se normalmente no desenvolvimento das habilidades para as representações, que se direcionam para a semelhança com a realidade. Quanto mais parecido com uma fotografia, melhor, dizem muitos.

Mas a curiosidade das crianças nos levou a outras direções. Pois, se de um lado as cópias ou as imitações aconteciam, de outro lado as possibilidades de leitura e releitura mostravam como essas crianças atribuíam significados às imagens, até mais facilmente que muitos adultos. À professora cabia mediar os primeiros momentos da criação, ajudando-os a concretizar suas ideias em pequenos esboços, para depois ensinar os procedimentos técnicos do material.

Para esclarecer as diferenças entre leitura e releitura da imagem, tomamos o livro “A educação do olhar no ensino das artes”, de Analice Dutra Pillar (1999: 11), que diz: *“precisamos decodificar e se apenas decodificamos sem compreender, a leitura não acontece”*; e mais adiante (1999: 18), *“no ensino da arte, a leitura tem sido concebida como algo mais teórico e a releitura, um fazer a partir de uma obra. Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados”*.

Com o tempo esse percurso de produção tornou-se repetitivo. A nosso ver, foi enfatizando muito mais os resultados, diminuindo a ênfase nos processos de trabalho. Mas, em 1996, estabelecidos numa casa maior, decidimos oferecer as aulas da Vivekinha a outras arte/educadoras, assumindo a direção também de outras tarefas e projetos pedagógicos. Dois anos depois, uma nova arte-educadora trouxe inovações, transformando a dinâmica do trabalho. As experimentações das crianças pareciam correr mais soltas, explorar inúmeras técnicas e materiais diferentes. Ao integrar leituras e interpretações do que viam, sentiam, pensavam e construíam, realizavam projetos a partir de mergulhos investigativos, cujos resultados tornaram-se uma fluida consequência dos processos de trabalho, onde todos nós aprendíamos.

Desde então várias estratégias foram desenvolvidas para toda a nossa escola, criando alguns recursos para envolver e atualizar as pessoas interessadas, iniciadas ou não em arte. Fizeram parte dessas estratégias: a disponibilização gratuita de materiais de pesquisa para os professores de arte e seus alunos, de escolas públicas e privadas; palestras com taxa mínima para interessados, iniciados ou não em artes; a criação de cursos de arte para iniciantes etc.

Pensando especialmente nos pais das crianças, foram programadas, com mais constância, visitas aos equipamentos culturais da cidade, na tentativa de multiplicar as possibilidades de reconhecimento e apropriação desses territórios.

Nesse processo mais dinâmico conseguimos ampliar horizontes, conquistando outros lugares que ajudaram a expandir nossas experiências, trabalhando com realidades educacionais muito diferentes das nossas.

4- *O evento “Arte nas Férias”*

Em 1999 fomos convidados a participar de um projeto no Shopping Center da região. Com o título “Arte nas Férias”, foram programadas oficinas de arte para crianças de quatro a onze anos de idade, provindas de vários setores socioculturais. O evento era gratuito e promovido pelo Shopping Center Penha, realizado de 13 a 31 de julho de 1999, durante todos os dias da semana, exceto às segundas-feiras. Foram recebidas 500 crianças, em média, por dia, segundo dados da instituição.

Foram desenvolvidos: desenhos, pinturas, colagens e construções, a partir de imagens de obras de vários artistas, brasileiros e internacionais e de vários períodos da história da arte ocidental. Educadoras foram selecionadas e treinadas por nossa equipe para

mediar o evento, e contratadas pelo departamento de marketing do referido shopping, que também patrocinou os materiais juntamente com outras empresas.

O projeto foi realizado com diferentes motivações, enfatizando o “artista do dia”, que era apresentado às crianças através de três reproduções de suas obras. Depois de observar atentamente as imagens e de tecer comentários sobre o que viam e/ou sentiam, as mediadoras propunham a elas alguns desafios, como observar e desenhar o próprio sapato posto sobre a mesa (dia 21/7, tema “Sapato Velho”, referindo-se às obras de Vincent Van Gogh), ou divertirem-se atravessando uma ponte (dia 16/7, tema “Uma Ponte Leva Aonde?”, referindo-se a algumas obras de Edward Münch , especialmente “O Grito”) de madeira instalada no espaço, de olhos vendados, buscando registrar posteriormente o que imaginaram ou sentiram.

Seguem os artistas selecionados por cada dia de atividade: Pablo Picasso (1881-1973); Piet Mondrian (1872-1944); Tarsila do Amaral (1886-1973); Edward Münch (1863-1944); Alfredo Volpi (1896-1988); 18/7 Joan Miró (1893-1983); Cândido Portinari (1903-1962); Vincent Van Gogh (1853-1890); Jean Michel Basquiat (1960-1988); Emiliano Di Cavalcanti (1897-1976); Wassily Kandinsky (1866-1944); Aldemir Martins (1922-2006); Henry Matisse (1869-1954); Lasar Segall (1891-1957); Paul Klee (1879-1940); Paul Cézanne (1839-1906); Hélio Oiticica (1937-1980).

No rol desses artistas escolhidos, pretendíamos incluir os mais populares no meio escolar, assim como outros talvez desconhecidos para eles. Nossa objetivo era facilitar identificações que pudessem aproximar as pessoas do evento, “equilibradas” com a possibilidade do incomum, do diferente. Curiosos com a eleição das crianças sobre as “celebridades” apresentadas, ou seja, os artistas e suas obras, as respostas foram surpreendentes para nós, relatadas pelas mediadoras: “gostaram mesmo é de mexer com a cola e as tintas!” – material que elas manipularam livremente em vários dias.

Esse evento foi para nós simultaneamente inusitado e importante. Inusitado porque jamais havíamos pensado em trabalhar com um número tão grande de crianças e com tamanha diversidade sociocultural. Importante porque acreditamos ter conseguido problematizar situações de aprendizagem para cada artista estudado e com fôlego para cada dia de trabalho, o que nos deu mais segurança para acreditar no trabalho e seguir em frente. Daí entendermos que haveria muita luta pela frente, se dali nos dispuséssemos a buscar saídas para atuar também junto aos professores da educação

formal. As questões originadas nesse projeto despertaram o desejo de conhecer melhor outras dinâmicas educacionais, onde talvez pudéssemos contribuir com a experiência acumulada e trazer igualmente para nós outras reflexões.

5- Assessorias para a formação de profissionais de educação infantil

Em 2002 e 2004 vieram os primeiros convites de assessoria para a formação dos profissionais de educação infantil, junto aos Núcleos de Ação Educativa das subprefeituras de Itaquera e da Mooca, respectivamente, órgãos pertencentes à Prefeitura Municipal de São Paulo. Foram nossas primeiras chances para investigar, refletir e agir junto à educação formal da infância e seus projetos pedagógicos em arte.

“NAE” foi o nome dado às unidades coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nas diversas regiões da cidade desde 2001, na administração do Partido dos Trabalhadores de Marta Suplicy. Os NAEs substituíram as antigas Delegacias Regionais de Ensino, que foram então divididas em 13 núcleos.

Esse primeiro projeto foi, do nosso ponto de vista, o mais completo, graças ao intenso envolvimento das coordenadoras do NAE e uma política descentralizada para conseguir autorizações e verbas. Foram atendidas oito escolas, entre CEIs (Centros de Educação Infantil (antigas creches) que hoje atendem crianças de zero a três anos de idade) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil, que hoje atendem crianças de três a cinco anos de idade), da região de Itaquera. Nele pudemos englobar: um diagnóstico para nos ajudar a entender realidades escolares tão diversas; o curso propriamente dito, oferecido parte no espaço físico da Viveka, parte nas escolas, com vistas ao desenvolvimento teórico-prático; e uma avaliação final, visando arrendar reflexões críticas sobre o trabalho. De nossa parte, entendemos que esse projeto propiciou reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, predominantemente voltadas ainda aos desenhos prontos, com concepções de arte bastante estereotipadas. Mas acreditamos também que, para haver mudanças realmente significativas, deveria haver constância no atendimento a esses profissionais.

A seguir vieram novos contratos para os “Cursos de Formação Continuada”, cujo título, a princípio, parecia animador. Os contatos foram feitos através das DREs, “Diretorias Regionais de Educação” da zona leste de São Paulo, na gestão do PSDB de José Serra (2004-2006)-Gilberto Kassab (2006-2008).

Em 2006 e 2008 a Secretaria Municipal de Educação descentralizou investimentos, quando os trabalhos foram desenvolvidos diretamente nas regionais. Mas em 2007 o trabalho voltou-se apenas para os coordenadores pedagógicos, que supostamente deveriam mediar os conhecimentos adquiridos com os professores em suas Unidades Educacionais, atitude bastante criticada por eles. Nessa data nós, os assessores contratados, fomos conduzidos a participar da produção de um documento, desenvolvido paralelamente ao trabalho com os coordenadores. O objetivo era definir as expectativas de aprendizagem para cada fase das crianças da educação infantil, visando unificar os conteúdos a serem ensinados em todas as escolas do município. O Programa instituído chamava-se “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental⁴⁰”.

Parece fácil entender o contraste existente entre aquela proposta pedagógica realizada no então NAE-09 e esta última, pois, embora o trabalho direto com os profissionais de educação tenha tido resultados semelhantes, achamos muito difícil compreender políticas públicas que desconsideram a realidade social vivida na prática cotidiana de cada escola. Ainda estamos por ver políticas educacionais que verdadeiramente considerem a formação do formador para além do “excesso de tarefas e indefinições de prioridades”, como diz Antônio Nôvoa (2006/2007). Trata-se, antes, de considerar as insuficiências referentes à formação artística nos cursos de Pedagogia, encarada como “*matéria fácil, que muitos creem não exigir exercícios e estudos, apresentando-se impregnada de preconceitos sobre seu caráter recreativo, decorativo e ornamental*” (Zordan, 2007). Se lembrarmos ainda que esses futuros professores serão transmissores de saberes historicamente acumulados pela sociedade (nossa herança artístico-cultural), notaremos que a grande maioria não possui capital cultural para esse trabalho (Bourdieu, 1998), sendo dedicado para isso um tempo mínimo durante o período de formação. Quinze faculdades de Pedagogia pesquisadas no Estado de São Paulo apontam em suas grades curriculares variações de 40 a 120 horas/aula para os quatro anos de curso⁴¹.

Assim, poderemos compreender a tendência dos professores apenas reproduzirem práticas, envolvendo-os num entorpecimento conformado, enganando-os pela falta de

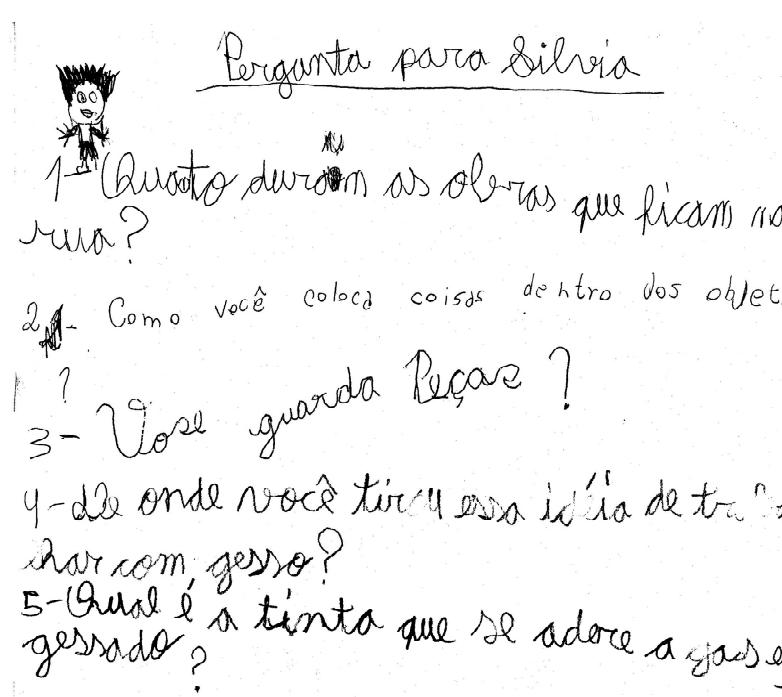
⁴⁰ Para mais informações ver:
http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicaçõesRelatos/013_2.pdf acessado em 26/2/2012.

⁴¹ Ver AGUIAR, Maira Pêgo. *Concepções de Alunos de Pedagogia sobre o ensino de arte*. In Anais da 31ª Reunião da Anped, Caxambu, 2008.

visão crítica - para escolher, agir e resistir. Terminam sendo ostensivamente desvalorizados como pensadores, largamente considerados como “*incapazes e incompetentes*”, repreendidos por uma deficiência que, afinal, faz parte de um “*discurso dominante e indefinido sobre a Escola*”. Nesse processo de “*decepção coletiva*”, diz Bourdieu, “*essas “disfunções” são o “preço a pagar” para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da “democratização”*” (BOURDIEU: 1998:221).

6- A retomada

Desde 2005, de volta para um espaço menor, retomamos a prática docente na Vivekinha, após algumas mudanças na vida pessoal e profissional. A primeira iniciativa para enfrentar esses novos tempos seria construir outro canal de comunicação com os pais e/ou responsáveis, e, de forma mais sistemática, mostrar-lhes o que as crianças faziam e com que objetivos. Decidimos reunir algumas fotografias tiradas durante as aulas e tecer comentários de forma descontraída para que, ao serem enviadas por email após cada encontro, as próprias crianças e seus familiares pudessem desfrutar daquelas descobertas e invenções de um jeito diferente. Ao preparar esse material, descobrimos também que esses procedimentos, desenvolvidos em ritmos de análises e sínteses, ajudavam-nos a refletir não só sobre os processos de aprendizagem das crianças, mas principalmente sobre o nosso próprio processo de construção e mediação das aulas, gerando novas possibilidades de conhecimento e de autoavaliação.



Em 2007, o projeto “Arte com Artistas” (figura 8) trouxe duas jovens artistas que desenvolviam arte contemporânea para dentro do ateliê. A artista “Sílvia m” trabalhou como arte/educadora em nossa escola de 1996 a 2002 e desenvolveu

Figura 8: Projeto Arte com Artistas – Perguntas para Sílvia.

esse trabalho com as crianças da Vivekinha no dia 5 de junho de 2007. A artista “Rafaela Jemene”, ex-aluna da Ziarte-Viveka e recém-formada em artes visuais, desenvolveu esse trabalho em 10 de julho de 2007. As crianças que participaram desses encontros tinham entre 6 e 10 anos de idade.

Nosso objetivo era viabilizar a manipulação e a interação das crianças com os trabalhos ao vivo, ali presentes, incentivando as artistas a mediarem novas criações com as crianças, a partir das ideias e dos materiais utilizados por elas. Para a realização desses encontros, as crianças eram preparadas previamente, quando eram mostradas imagens dessas obras, além de contarmos para elas um pouco da biografia dessas artistas.

Apesar de termos realizado apenas duas experiências com esse projeto, acreditamos que ele ainda possa ser retomado, pois as crianças mostraram grande interesse e aprendizado. Apesar das visitas às exposições de arte contemporânea acontecerem com alguma constância, acreditamos que essas experiências foram únicas, proporcionando práticas e reflexões diretas e ao vivo. Talvez pudéssemos colocar essa questão da seguinte forma: nos museus entramos pela porta da frente, direto na sala de visitas, de um jeito formal; na Vivekinha, entramos pela cozinha, pela porta dos fundos, de um jeito informal.

Em 2008 e 2009, tivemos a oportunidade de publicar dois artigos em uma revista voltada para a educação infantil⁴², contando um pouco dessas experiências vividas com as crianças na Vivekinha, visando refletir sobre a arte/educação nas práticas docentes. Em maio de 2010, esses textos foram adaptados como parte da série Vivências⁴³ no Espaço Viveka, visando desenvolver conversas, principalmente com professores de educação infantil. Foi nesse espírito que surgiu o interesse por esta pesquisa.

No próximo capítulo veremos as análises e interpretações da pesquisa de campo.

⁴² Revista Avisalá N.35, de julho de 2008, título da revista: “Imagens da cidade e a criança”, título do artigo: “A cara das crianças”, p. 38-42; N. 38, de maio de 2009, com o título: “A Gramática Singular das Imagens Infantis”, título do artigo: “Linhas, Manchas e Borrões”, p. 24-29.

⁴³ Vivências: série bimestral, realizada no Espaço Viveka, para a apresentação de narrativas de experiências profissionais, e/ou pessoais, abrindo espaço para assuntos das mais variadas categorias.

Capítulo V

OLHARES: as análises e as interpretações da pesquisa de campo.

1- Introdução

Para analisar algumas das experiências desenvolvidas durante os últimos seis anos de trabalho na Vivekinha, realizamos uma investigação que pode ser entendida também como um processo de evolução de sua trajetória. Partimos agora para o procedimento de verificação da nossa hipótese, que lembramos a seguir: “a Vivekinha, considerada como um espaço de arte/educação não-formal, pode contribuir para a formação das crianças que a frequentam, assim como para a formação dos adultos que as acompanham, ou seja, os pais ou responsáveis”. Nossa objetivo nesse momento será testar esta hipótese, via análise dos pensamentos expressos pelas pessoas entrevistadas, em busca de compreender esse percurso.

Assim, neste capítulo, serão apresentadas análises e interpretações das entrevistas feitas com cinco familiares de crianças que frequentam, ou frequentaram, a Vivekinha nesses tempos. Antes disso, descreveremos, de forma sucinta, os critérios que nos levaram a formular o roteiro para as entrevistas.

2- Do roteiro das entrevistas.

A utilização de um roteiro de perguntas para as entrevistas fez-se necessária, para que não perdêssemos de vista as articulações possíveis entre as dinâmicas de trabalho operadas na arte/educação não-formal, no caso a Vivekinha (micro), e a arte/educação vista de maneira geral (macro).

Para isso, este roteiro foi desenvolvido a partir de algumas considerações pontuais, a saber: como essas pessoas se relacionam com o contexto cultural da região onde estão inseridas; que importância atribuem ao ensino da Arte e o que as levou a escolher a Vivekinha; como veem o processo experencial das crianças na Vivekinha, percebendo-o, ou não, como diferente da escola formal; e, por fim, se elas acreditam que esse trabalho poderá contribuir para um melhor desempenho das crianças na educação formal.

Para retomar com esses entrevistados o processo experiencial das crianças na Vivekinha, utilizamos como ferramenta as quatro mídias construídas em Power Point (ppts) pertencentes ao nosso arquivo que, como vimos anteriormente, têm sido um canal de comunicação com os pais e/ou responsáveis.

Os critérios para a escolha dessas mídias pautaram-se em dinâmicas de produção das crianças, que acreditamos serem relevantes para a pesquisa, com temas e técnicas de materiais diferentes, além das datas também diferentes. Os ppts escolhidos, que se encontram em anexo, têm os seguintes títulos (e datas):

- 1- Feio não é bonito? (2012)
- 2- Pano pra manga (2011)
- 3- Igual ou Parecido? (2010)
- 4- Livrinho: “Os Insetinhos” (2006)

3- Análises e interpretações das entrevistas.

Nosso critério de escolha para as cinco pessoas entrevistadas, partiu, antes de tudo, do possível interesse delas na pesquisa e, consequentemente, da disponibilidade de tempo que poderiam nos oferecer. Assim, três delas vieram ao nosso encontro, enquanto as duas restantes comunicaram-se por email e telefone. Participaram ainda da entrevista: um jovem ex-aluno da Vivekinha, filho de uma das entrevistadas (participação presencial), e uma criança que atualmente frequenta a Vivekinha (participação por telefone).

Dessas pessoas, uma única, a nosso ver bastante presente e ativa, teve o filho frequentando a Vivekinha apenas de 2006 a 2008 (como mencionamos acima, ele estava presente na entrevista). As restantes, com um perfil semelhante àquela, costumam trazer as crianças para a Vivekinha com bastante frequência até hoje.

A fim de organizar o pensamento e nos situarmos no contexto da pesquisa, destacamos alguns pontos das entrevistas que acreditamos ser importantes para o estudo em questão. Para isso, criamos as seguintes categorias de análise: as ***concepções de arte*** e do ***ensino da arte*** que essas pessoas apresentam; como elas avaliam as diferenças entre ***educação formal e não-formal***; e, por fim, as ***aprendizagens*** que elas revelam, das crianças e de si próprias, a partir do nosso trabalho.

3.1 – As concepções de arte e do ensino da arte.

A busca das **concepções de arte** e do **ensino da arte** nas entrevistas tornou-se para nós um desafio e tanto, mostrando-se imbricadas. Entendemos que raramente elas são expressas com clareza no meio social, tendo origem na educação informal. Como dizem Ferraz e Fusari (2009:18-19), “*mesmo sem perceber, educamo-nos esteticamente no convívio com as pessoas e as situações da vida cotidiana*”, que “*surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, assim como de teorias e proposições artísticas e estéticas*”.

Nessas entrevistas encontramos algumas genéricas impressões do que as pessoas concebem como arte: “*arte é mais do que ler alguma coisa*”; “*vai muito além do que está ali*”; “*arte não é só quadro, escultura etc, ela está em volta da gente*”; “*faz parte da nossa vida e na maioria das vezes nos passa despercebida*”.

Segundo Barbosa e Coutinho (2011), as principais concepções de arte são depreendidas da história do ensino da Arte, cujos modelos formativos surgem em condições socioculturais, econômicas e pedagógicas particulares. Portanto, o estudo dos momentos históricos do ensino da Arte no Brasil poderá nos ajudar a compreender melhor essas articulações e a relacioná-las com as nossas vidas.

Antes de seguir nesse caminho, porém, traremos novamente Barbosa e Coutinho (2011) para esclarecer que “*o sistema educacional é um dos sistemas que compõem a sociedade, é um sistema entre outros* (grifo nosso), dependente, portanto, de uma vasta rede de interesses e valores”.

Pelo que vimos nos dois primeiros capítulos desse estudo, durante anos as dimensões estética, humanista e sensível das pessoas foram relegadas a um plano ínfimo da formação escolar. Esse trabalho deu-se no seio de uma arte/educação concebida ao sabor de diferentes correntes pedagógicas, que a resumiram, ora a cópia fiel de modelos artísticos clássicos, ora a aquisição de conceitos de geometria, cujo objetivo era a preparação para o trabalho industrial, ora a prática rasa da livre expressão e da autoexpressão dos sentimentos. Sabemos que, com o tempo, a arte ganhou espaço e visibilidade no contexto educacional para, a partir da pós-modernidade, a Abordagem Triangular ampliar os princípios de expressão individual, concebendo a arte como expressão e como cultura. Sabemos também que, embora os PCNs tenham se apropriado dos eixos de aprendizagem dessa abordagem (utilizando-se de outras designações e ocultando seus fundamentos e sua história), com o objetivo de ser um

referencial comum para a educação de todos os estados do país, hoje a arte ainda é tomada como matéria fácil e vista com muitos preconceitos em relação às outras disciplinas curriculares.

Entendemos que nessas entrevistas, ao contrário, há um discurso a favor da arte, que parece fugir a esse estigma, quando as pessoas dizem: “*não tive oportunidade de estudar arte, sinto falta*”; ou “*prezo muito a arte, admiro, tenho curiosidade*”; ou “*eu não sou artista, mas eu sei fazer arte de outra maneira, acho que ela está em tudo que existe na vida*”; ou ainda “*arte e música são importantíssimas na vida da gente*”.

Daqui partimos para as concepções de arte que aparecem subentendidas nos registros, onde algumas funções como “*a arte aumenta a percepção e a crítica da criança*”, ou (a arte) “*traz sustentabilidade*”, também aparecem.

Destacamos então dois registros por nos parecerem semelhantes: “*Penso em dois momentos. Um momento para exteriorizar as emoções, os sentimentos; outro para entender o desenvolvimento da humanidade*”; ou ainda este, em que a entrevistada diz que arte não é só “*o que diz respeito ao patrimônio cultural construído pela humanidade, mas, oferece possibilidades de expressão e criação nas mais diversas formas de representação artística*”.

Muitas das práticas artísticas desenvolvidas nas escolas hoje, ainda são herdadas da tendência pedagógica da Escola Nova, que incentivava a livre expressão e a autoexpressão para exteriorizar as emoções e os sentimentos, assim como para o cultivo da imaginação, da criatividade, da espontaneidade, da originalidade etc. A ênfase dessa concepção pautava-se inteiramente na subjetividade do criador, fosse ele adulto, ou criança. É bom lembrar que a sensação de “liberdade”, quase mágica que essa concepção sustenta, ganhou enorme força após as atrocidades da Segunda Guerra Mundial. Não é para menos!

Contudo, nossa experiência de mundo não acontece isolada da cultura em que estamos envolvidos. Somos seres também culturalmente condicionados por modelos ou padrões de pensamentos chamados “paradigmas”. São eles que nos fazem acreditar que o jeito como fazemos as coisas “é o certo” ou a única forma de fazer, impedindo-nos de aceitar ideias novas, tornando-nos pouco flexíveis e resistentes a mudanças (VASCONCELLOS:2002:31). Portanto, colados a essa lente cultural, facilmente nos condicionamos - confirmando, repetindo e reproduzindo velhos padrões.

Nas aulas de arte não parece ser diferente. A ideia de que “*a Arte não é ensinada, mas expressada*” (BARBOSA:1995:45), ainda é muito comum entre nós. No entanto, tomado apenas como “descarga emocional”, o potencial expressivo desintegra-se do todo, arrisca-se ao avesso, à repressão. Os sentimentos, privados de educação, “*navegam ao acaso*” (BARBOSA:2002). Julgando estarmos emocionalmente livres enquanto manipulamos os materiais ditos artísticos, esquecemos dos condicionamentos. A rejeição às uvas relatada na introdução dessa pesquisa, pode ser um bom exemplo das dificuldades que temos para quebrar esses padrões.

Agora, vejamos: “*arte para entender o desenvolvimento da humanidade*” e “*arte como patrimônio cultural construído pela humanidade*”.

A primeira frase: “*arte para entender o desenvolvimento da humanidade*” parece subordinar a arte à história. A arte torna-se, assim, uma coadjuvante, um recurso ou explicação, que se daria possivelmente através de imagens ilustrativas da história que se quer contar. Esquece-se, esse ponto de vista, de que a arte também é constituída de linguagem própria, e que possui conhecimentos específicos.

Além disso, a ideia geral dessa frase nos faz pensar, porque parece remeter a uma progressão ascendente para “adquirir conhecimento”, um “*cultivar-se*”, como diz Bourdieu (1998:73-79), para compor um “*capital cultural*”, onde as competências e saberes são valorizados de forma desigual. A partir daí, parece mais fácil entender como os grupos dominantes ajudaram a promover “*ideias de superioridade e, consequentemente, de inferioridade cultural*” (SOUZY:2010:47).

Então poderemos trazer aquela segunda frase: “*arte como patrimônio cultural construído pela humanidade*” (grifo nosso). Mudou o tom, saímos da “aquisição” de conhecimento, para a “construção” do mesmo! Ou seja, saímos de uma ideia talvez mais passiva de aquisição, para outra, digamos assim, mais ativa de construção, em direção a uma “cultura consagrada”: “*socialmente reconhecida como a cultura legítima*” e considerada como “*única universalmente válida*” que, segundo Bourdieu (s/data:36), é um “*arbitrário cultural*”. Resta saber quem, ou ainda, quais grupos sociais estarão, ou não, aí incluídos...

3.2 - A educação formal e não-formal.

Quanto à educação formal e não-formal, as diferenças observadas pelas entrevistadas foram determinantes.

Há tempos fala-se de uma “*crise na educação*”. Hannah Arendt diz que ela “é expressão de uma crise mais ampla”, em que corremos o risco de “*perder o vínculo com o mundo*” (ARENDT apud ALMEIDA:2011:19). Consequentemente, a tendência geral direcionada à educação formal tornou-se um total desprestígio docente. O lado avesso dessa história mostra, contudo, a inexistência de condições concretas de trabalho. Nóvoa exemplifica essa questão pelo “*uso retórico do professor reflexivo*”, cujas “*condições de tempo são a matéria-prima mais importante da reflexão*” (NÓVOA:2006/2007:12).

Sabemos também que existem sérios problemas formativos enfrentados pelos arte/educadores da educação formal, como a falta de habilidades de mediação e de interpretação crítica para as obras de arte, erudita e popular, ou ainda para toda essa quantidade de imagens que nos cercam (BARBOSA:2010a:98-112). Contudo, não podemos ser ingênuos, a começar pelo número de crianças presentes nas salas de aula. Na educação infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo, por exemplo, tivemos oportunidade de participar de grupos de trabalho com algumas dessas professoras, com classes de quase trinta crianças (se não mais), sem auxiliares, com possibilidades de terem ainda, ali presentes, crianças portadoras de deficiência, para o que também muitas mostram despreparo. Como vemos, as históricas barreiras ao ensino da Arte, assim como a ausência de políticas públicas “sérias” para a Educação, têm trazido resultados lastimáveis.

Nesta entrevista, pudemos destacar um comentário positivo e isolado como este: “*na minha época, a minha professora de artes chamava-se Monica e dava uma excelente aula, estimulava a gente, fazia pensar*”. Contudo, as qualificações à educação formal acompanharam aquela tendência, dizendo que: “*a liberdade é limitada*”; “*tudo é chato, obrigatório, imposto de forma dura*”; “*as professoras estão mais preocupadas com a medida*”; “*as atividades são decorativas ou de passatempo*”; “*trabalha em cima de cópias de artistas*”; “*fazem imitações*”; “*resultados parecidos*”; “*é uma arte mais simplória*”; “*é um conceito, não é profundo, trabalha “por tabela”, como um protocolo*”.

A diferença de percepção dessas pessoas para a educação *não-formal* parece gritante: “*as crianças são mais livres para criar*”; “*tudo pode acontecer*”; “*uma grande brincadeira, mas que também tem regras implícitas, como o respeito aos colegas, a liderança da professora etc.*”; “*cada qual interpreta, e ninguém está errado*”; “*cada criança tem seu tempo*”; “*não é um dever a ser cumprido e sim uma criação em que tudo é valorizado*”; “*a escola limita a capacidade do aluno. A Vivekinha amplia*”; “*a gente não tem que desenhar o que a professora pede, a gente não fica só dentro da sala, a gente pode ir pra todo lado*”.

Presente na entrevista com a mãe, um jovem ex-aluno também deu seu depoimento: “*pra mim a diferença é muito clara. Na educação não-formal a importância está na ideia do artista, como ele pensou pra construir determinada obra. Na educação formal a importância está na cópia*”.

Com as dificuldades apresentadas na educação formal, como dissemos acima, questões fundamentais para a convivência social perdem força, ou são relegadas ao esquecimento. Canivez (1991:34) apresenta o problema da seguinte forma:

como estimular no indivíduo o hábito de obedecer, sem provocar sujeição? Como exercer a autoridade sobre alguém, sem torná-lo um eterno menor, sempre dependente da ordem estabelecida ou das “autoridades”, isto é, do homem político, do superior hierárquico e dos “manipuladores”? Como exercer a autoridade a fim de produzir liberdade em vez do poder, a autonomia em vez do condicionamento, a responsabilidade em vez da submissão?

Uma das entrevistadas enfatizou a importância dessas relações desenvolvidas na Vivekinha, como apontamos no seguinte trecho: “*ensina cidadania, não tem preconceitos, investe na expansão do pensamento, abre a mente, é construtiva, traz socialização, até sustentabilidade. Porque traz mais consciência para as pessoas*”.

Sabemos que na educação formal a cidadania deveria, de fato, ser exercida. Segundo Canivez (1991:33), a escola é o lugar “*onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla, em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum*”.

3.2 – Das aprendizagens.

Por fim, buscamos saber através dessas análises, como o trabalho desenvolvido na Vivekinha pode ter contribuído para a **aprendizagem** dessas pessoas, para si e/ou para as suas crianças.

Observamos que algumas crianças levam para a vida cotidiana um pouco da dinâmica vivenciada em nossos encontros, como apontam os seguintes relatos: “*ela põe em prática o que está aprendendo: arruma os elementos que vai utilizar para desenhar e pintar, pega coisas que ela encontra. Brinca com vários tipos de materiais*”; ou este, “*em algumas situações cotidianas quando ela se depara com algo que viu na aula, logo comenta que já conhece o material, o artista, a história e etc. Faz relação do que viveu e aprendeu com a vida fora da escola*”; ou ainda este, “*percebo a evolução de suas escolhas, de suas criações, seu repertório artístico ampliado em suas práticas sociais*”.

O convívio com algumas crianças mais frequentes aos encontros na Vivekinha, também tem nos permitido compreender melhor suas idiossincrasias. Nossas relações mais próximas com esses familiares, também têm ajudado bastante para que essas percepções ocorram e tentarmos afastar o perigo dos condicionamentos. Esse é o caso das produções efêmeras⁴⁴, que pode ser confirmado no seguinte relato: “*A produção não me parece ser o que mais chama atenção dele. Ele gosta de lidar com os objetos, o mexer, o arranjar e rearranjar, pra ele isso é a criação*”.

O contato mais próximo e as trocas entre professores e familiares das crianças é, a nosso ver, uma questão importantíssima para possibilitar a articulação das várias educaçãoes (formal, informal e não-formal), pois acreditamos que essa cumplicidade é fundamental para contribuir com um desenvolvimento mais integrado dessas crianças, o que também foi apontado por outra entrevistada no seguinte trecho: “*essa parceria pode ser de grande ajuda para mudar essa postura dela, fortalecendo os aspectos que envolvam sua segurança e autoestima*”.

Podemos dizer que, ao longo da nossa jornada, muitos encontros e oportunidades permitem aprendizagens. Segundo Brandão (2007:26), o processo de educação “*aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de*

⁴⁴ A “Arte Efêmera” pode ser entendida como um acontecimento passageiro, uma experiência que coloca em xeque o próprio conceito de obra de arte.

ensinar-e-aprender". Dois depoimentos contam o que algumas destas pessoas aprenderam através dos filhos, ou seja, do que eles aprenderam na Vivekinha e levaram para casa: "A maioria dos artistas, conheci aqui, não guardo os nomes, mas muitos eu conheci aqui"; "Lembro-me que aprendi aqui a diferença de significado da "visão tridimensional" e "bidimensional". Pode parecer bobagem, muita gente fala e ouve isso, mas o significado mesmo aprendi aqui, com a prática e através do Iago".

Esta outra entrevistada, sendo também professora, aponta como leva suas aprendizagens ao âmbito profissional: "*Como professora, tento repensar o que temos oferecido às crianças como possibilidade de criação e contato com a arte nas escolas*".

Chamou ainda nossa atenção o seguinte pensamento desta entrevistada: "*A organização do espaço de uma escola de arte deve ser inspirador, educativo e convidativo às manifestações humanas, o que, infelizmente, não acontece em grande parte das escolas de ensino regular onde, em nome da ordem, disciplina e segurança, imobilizam a ação, pensamento e inventividade de crianças e jovens*".

Acreditamos que essa é mesmo uma questão importante a ressaltar. Entendemos que a presença de espaços específicos para as artes visuais, dentro das escolas, é um conforto, pois esses lugares precisam estar adequados para o uso, com mesas ou bancadas, pias e torneiras com água para a limpeza do material, armários etc. Por outro lado, temos presenciado a construção de certo "mito do ateliê", recheado de cavaletes e telas a serem pintadas a óleo, que ainda parecem ser o grande "desejo de consumo" de muitos desses profissionais. Mas, a dinâmica das aulas, a nosso ver, continua a mesma, onde predomina apenas o fazer. Isso pode ser completado com o que disse outra entrevistada: "*As aulas da educação formal lembram aulas de educação artística e não de artes*". Bem sabemos que mudanças, de fato, não ocorrem por decreto. Hoje já não somos professores polivalentes, como no período da Educação Artística, mas as confusas concepções de arte parecem permanecer subjacentes nessa outra era do ensino da arte. E assim, direcionados apenas à reprodução e à cópia, o ensino da arte torna-se tão vazio de significados e descontextualizado como antes.

Pelo que foi visto, os resultados da pesquisa apontam positivamente para as contribuições da Vivekinha, a favor da formação das crianças que a frequentam, assim como de alguns familiares que as acompanham. Entendemos que os conhecimentos

estão sendo construídos por eles e também por nós educadores, em conjunto, cada qual a sua maneira. Trata-se de um trabalho minúsculo, que conta com pequenos avanços dentro da arte/educação não-formal, mas que poderá contaminar outros sistemas educacionais e provocar mudanças.

Considerações Finais

Esta pesquisa trouxe como principal objetivo a análise de algumas das experiências desenvolvidas na Vivekinha, durante os últimos seis anos de trabalho. Com o título “Feio não é bonito?” buscamos refletir sobre alguns (pré) conceitos como “bonito e feio”, “certo e errado”, corriqueiramente atribuídos às artes visuais e que geralmente terminam por fragmentar e fixar essas experiências, estereotipando-as. Como vimos as concepções de arte aí ocultas resultam de condicionamentos formados por modelos surgidos em condições socioculturais, econômicas e pedagógicas específicas, podendo ser depreendidas, entre outros sistemas que compõem a sociedade, da história do ensino da arte, estudadas no primeiro capítulo da pesquisa.

Para nos situarmos melhor nesses contextos, esse capítulo trouxe um mapeamento da História da Arte/Educação no Brasil. Nele buscamos esclarecer as várias conceituações e metodologias construídas para o ensino da arte ao longo do tempo, em que articulamos os textos de Ana Mae Barbosa, nosso principal referencial teórico para esta questão, com os de vários outros autores, entre historiadores e críticos de arte, a fim de complementar e ampliar essas ideias. Ressaltamos ainda aqui a necessidade de fazer uso de frases e/ou orações em negrito, como um recurso técnico de linguagem, para enfatizar determinadas passagens e marcar os ritmos dos acontecimentos.

Desse estudo pudemos constatar que, durante séculos, a dimensão estética foi praticamente desconsiderada na formação escolar. Concebidas ao sabor de diferentes correntes pedagógicas, vimos que muitas dessas concepções permanecem ativas até hoje, ora como cópias fiéis de modelos artísticos de ideologia neoclássica; ora como aquisições de conceitos de geometria, cujo objetivo era a preparação para o trabalho industrial; ora como práticas da livre expressão e da autoexpressão dos sentimentos.

No segundo capítulo vimos que a arte ganhou espaço e visibilidade no contexto educacional da década de setenta, quando a Educação Artística foi introduzida como disciplina obrigatória no currículo escolar de primeiro e segundo graus. Aos professores foi atribuída a polivalência, cabendo-lhes ensinar artes plásticas, música e artes cênicas (teatro e dança), sendo formados para isso em apenas dois e/ou três anos. De qualquer modo, essa inserção da arte no currículo escolar foi considerada um avanço. Por detrás

disso escondia-se a influência multiplicadora das escolinhas de arte da educação não-formal, que se dispunha a enfrentar o desafio de ampliar as anteriores concepções de arte e conquistar a “expressividade”. Foi somente a partir de 1996, com a LDB 9394, que essa disciplina passou a ser designada por Ensino de Arte, com conteúdos próprios ligados à cultura artística. Bem sabemos, no entanto, que mudanças de fato não ocorrem por decreto, pois, como vimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm sido insuficientes para delimitar campo e problemas a serem enfrentados na formação dos professores, resultando na permanência daquelas confusas concepções de arte até hoje.

Em meio às lutas críticas e políticas por melhores condições do ensino da arte, surgiu, entre outras propostas, a Abordagem Triangular, sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A imagem, sua decodificação e interpretações em sala de aula, junto com a já conquistada expressividade, entraram para a vida dos arte/educadores desde o final dos anos oitenta.

Para a Ziarte-Viveka os componentes de triangulação dessa abordagem (ler, fazer, contextualizar) têm sido a própria base de trabalho, com o principal objetivo de exercitar o reconhecimento do mundo no qual se vive e agir nele. Por isso, enfatiza os processos e não somente os resultados das produções dos alunos; incentiva a atribuição de significados através de exercícios da linguagem visual; e estabelece relações entre diversas áreas de conhecimento, ao propor novas perguntas geradas nesses contextos. Exemplo disso são as várias séries de atividades desenvolvidas nesse espaço, descritas no terceiro capítulo da pesquisa, com o propósito de envolver também outras pessoas, como os familiares dos alunos e a comunidade do entorno.

Entende-se que essa dinâmica propiciou os encontros com a educação formal, especialmente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, realizados através de assessorias oferecidas para os profissionais da educação infantil, que tiveram início em 2002, como pode ser visto no quarto capítulo da pesquisa. As dificuldades aí encontradas mostraram-se imensas, desde a falta de políticas de investimento para formações mais substanciosas, à decorrente inconstância desses encontros. As concepções de arte que atravessam as práticas desses profissionais costumam ser rasas, como já vimos. Os avanços efetivos detectados até aqui, parece incrível, não vão muito além, por exemplo, de ver as professoras oferecendo os tubos de cola, ou de tintas, nas mãos das próprias crianças, coisa que antes da formação elas não permitiam!

Por outro lado, esta pesquisa apresentou resultados positivos, tanto para a formação das crianças que frequentam a Vivekinha, como para a formação de seus familiares, analisados no quinto capítulo. Como vimos, a aproximação e as trocas construídas entre esses participantes e o corpo docente dessa escola, têm auxiliado a articular as várias educações (formal, informal e não-formal), contribuindo para um desenvolvimento mais integrado dessas crianças.

A nosso ver, um elemento extraordinário aí envolvido emerge do “prazer transgressor” que a arte possibilita, auxiliando a movimentar ideias com maior liberdade e a “capturar coerências”, como diz Hernandez (2011:31-49). Nessa direção, entendemos que a mediação atenta, como um ímã que atrai e abraça o arte/educador responsável, é também fator condicionante, visando a orientar e a aprender junto.

Assim, para nós, a compreensão desse processo deve ir além de apenas lamentar o esvaziamento das experiências desenvolvidas na educação formal, indagando: “até que ponto o ensino da arte deixa-se levar pelos impulsos burocráticos e normatizadores da Escola”?

Diante da grave e complexa situação da educação formal na atualidade, inversamente tornaram-se flagrantes algumas funções que acreditamos serem esperadas da arte/educação não-formal no meio social, ordenadas na introdução da pesquisa e relembradas a seguir:

- A Vivekinha serviria para preencher “buracos educacionais”?
- Ou serviria para desenvolver o que se acredita ser um “talento artístico”?
- Ou ainda, serviria para oferecer um conhecimento cultural “a mais” a essas crianças?

A fim de esclarecer nossa posição diante desse quadro, em sequência retornaremos a essas questões mais objetivamente.

Parece inequívoca a ideia de que algumas crianças, por supostamente apresentarem “dificuldades de aprendizagem”, terminam consideradas como diferentes das demais, tornando-se excluídas de um pressuposto e dissimulado quadro de alunos modelares. Na Vivekinha, inúmeras vezes acolhemos crianças com suspeitas de hiperatividade e/ou de déficit de atenção, por exemplo, só para destacar as queixas mais comuns provindas desses familiares que nos procuram. Afora o cuidado com diagnósticos precoces, em que as reclamações costumam apoiar-se apenas no comportamento “irregular” dessas crianças, nossas atitudes vão em busca de alguns princípios. O primeiro deles envolve a própria criança em questão, em que procuramos validar sua maneira de ver, sentir e

reagir ao mundo. Então escolhemos o diálogo aberto tanto com esses familiares, como com os profissionais aí implicados (pedagogos e/ou psicoterapeutas), pois entendemos que todas essas educação poderão articular-se a favor do crescimento dessa criança.

Não tratamos, assim, de simplesmente preencher “buracos educacionais”, como se essas crianças tivessem que “evoluir intelectualmente” em direção àqueles outros considerados bons alunos. Mas entendemos que elas podem, antes de tudo, aprender a desvendar suas próprias potencialidades e contradições também através da arte, para viver e construir-se no presente, utilizando-se para isso de suas próprias ferramentas corporais, emocionais, intelectuais de forma integrada e seguir em frente.

A ideia de “talento artístico”, que costuma vir associada aos tradicionais conceitos neoclássicos de beleza, dom e habilidade, ainda tão arraigados em nossa cultura e que podem ser vistos no primeiro capítulo da pesquisa, tem sido para nós um grande desafio. Isso porque essas crianças, que se veem “premiadas” com tal fama, não raro estranham a pluralidade de experimentações praticadas nos encontros da Vivekinha. Consequentemente, a adesão delas às dinâmicas propostas por nós depende de conseguirmos, ou não, construir estratégias que as ajudem a superar esse desconforto inicial. Por esse mesmo motivo é que se tornou também tão importante para nós a construção dos ppt's (alguns deles estão anexados no final da pesquisa), já que nossas escolhas podem igualmente desestabilizar as concepções de arte que os familiares dessas crianças têm.

Pensamos que oferecer exclusivamente um “conhecimento cultural a mais” às crianças seria um slogan e tanto para divulgar os ideais de competitividade do mundo capitalista em que vivemos. Nele, a fragmentação e a quantificação arquitetadas são como ouro para os olhos cobiçosos do mercado educacional, que se compraz em auferir status social à Arte legitimando-a como cultura (BOURDIEU e DARBEL:2007:69). Por outro lado, sabemos que essa mesma Arte é manipulada e manipuladora das produções massivamente veiculadas atualmente, tornando-se um negócio extremamente lucrativo, como vimos no terceiro capítulo da pesquisa.

Em meio a essa “saia justa” resta-nos pensar nos artistas, mesmo que dessa nomenclatura também possamos duvidar. Porque são eles, os artistas, que desde a pré-história têm nos mostrado caminhos poéticos e simbólicos, que podem ampliar substancialmente nossa visão de mundo e de nós mesmos. São eles, os artistas, que

através de suas criações incitam-nos ao desvelamento de inexploradas emoções, expressas nas entrelinhas, nos interstícios, que cada um de nós poderá ler com os próprios sonhos, ou experiências de vida. Essa aprendizagem, longe de um fetichismo inalcançável, poderá nos ajudar a fisgar os gestos generosamente oferecidos em nosso cotidiano mais banal, com o mesmo prazer transgressor praticado pelas crianças e pelos artistas. Do contrário, corremos o risco de empobrecer a experiência e danificar nosso tão precário senso de humanidade.

Aos arte/educadores pode caber, então, a mediação desse processo, ajudando a abrir espaços para leituras e novas expressões, aprendendo também com os outros. Afinal, entendemos que nossos próprios atos contribuem para que o mundo seja o que é e que não podemos evitar essa responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ABARCA, Pedro. **História do Tatuapé.** Site disponível em: http://www.abarcasite.com.br/historia_12.htm, acessado em 14/3/2012.

ABDALA, Rachel Duarte. **A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientadora: Diana Gonçalves Vidal. São Paulo:2003.

AGUIAR, Maira Pêgo. **Concepções de Alunos de Pedagogia sobre o ensino de arte.** In Anais da 31ª Reunião da Anped, Caxambu, 2008.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo.** São Paulo: Cortez, 2011. 240p.

AMARAL, Aracy A. **Artes Plásticas na Semana de 22.** São Paulo: Editora 34, 1998 5ª Edição. 335p.

_____. **Arte para quê? Preocupação social na arte brasileira 1930-1970.** São Paulo: Nobel, 1987. 435p.

_____. **Arte e meio artístico (1961-1981): entre a feijoada e o x-burguer.** São Paulo: Nobel, 1983. 423p.

ARAÚJO, Emanoel (curador). **O Universo Mágico do Barroco Brasileiro.** São Paulo: SESI, 1998 Catálogo da exposição homônima. 403p. pp.15-28

ARAÚJO, José Carlos de Souza. **Direitos Humanos, Educação e o Escolanovismo de Fernando de Azevedo (1894-1974).** In: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, s/d. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_050.html acesso em 7/5/2012.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna.** 5ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 709p.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.** 1ª. ed. São Paulo: Pioneira: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980. 503p.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimento Escolinhas de Arte: em Cena Memórias de Noêmia Varella e Ana Mae Barbosa.** In: Ensino da Arte: memória e história. São Paulo, Editora Perspectiva, 2008. 353p. pp. 217-259.

_____. **Abordagem triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação.** In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010. 463p. pp. 80-99.

BARBOSA, Ana Amália. **Releitura, citação, apropriação ou o quê?** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010. 432p. pp.143-149.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos.** Rede São Paulo de Formação Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP, Ensino Fundamental II e Médio. São Paulo: 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf acessado em 2/1/2013.

_____ (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010a. 432p.

_____ ; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010b. 463p.

_____. **O Ensino do Desenho: Theodoro Braga e a Escola Brasileira de Arte.** In: Anais da 18ª ANPAP: Transversalidades nas Artes Visuais. 2009: Salvador, Bahia. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/ana_mae_tavares.pdf acesso 7/5/2012

_____. **Arte-Educação: leitura no subsolo.** 7.ed. São Paulo, Cortez, 2008. 199p.

_____. (org.). **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo, Editora Perspectiva, 2008a. 353p.

_____. **Arte-Educação no Brasil.** 5ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008b. 132p.

_____. **Ver, fazer, contextualizar.** In revista Viver mente & cérebro: Perspectivas para o novo milênio. Edição Especial nº 6: As Novas Tecnologias. Coleção Memória da Pedagogia. São Paulo, Editora Segmento-Duetto, 2006. 16-21p.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. **Artes Visuais: Da Exposição à Sala de Aula.** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2005. 213p.

_____. **Arte/Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** In: Revista Art&. Nº 0: 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm> acesso 7/5/2012

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** 5ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2002. 134p.

_____. **Arte na Educação para Todos.** Anais do V Congresso Nacional de Arte/Educação na Escola para Todos, durante o VI Festival de Arte sem Barreiras.

Brasília:2000. Disponível em:
<http://www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf> acessado em 16/4/2012.

_____. **As “Escuelas al Aire Libre” do México: liberdade, forma e cultura.**
 In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 208p. pp.99-117.

_____. **As “Escuelas al Aire Libre” do México: liberdade, forma e cultura.**
 Anais do X Encontro Nacional da ANPAP (Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas). São Paulo:1999a.

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200p.

_____. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil.** São Paulo, Editora Cortez, 1989. 136p.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística.** São Paulo, Cultrix: 1975. 115p.

_____. **Entrevista para o Instituto Itaú Cultural por Micheliny Verunschik.**
 Disponível em:
http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2720&cd_materia=368, acessado em 16/4/2012.

BARROS, Anna Maria de Carvalho. **A Arte da Percepção: um namoro entre a luz e o espaço.** 1. ed. São Paulo: Annablume editora, 1999. 186p.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 272p.

_____. **O Mundo Pós-Moderno: a condição social.** Diálogos com Zygmunt Bauman, in: Fronteiras do Pensamento, 2011. disponível em <http://www.cpflcultura.com.br/2011/08/16/dialogos-com-zygmunt-bauman/> acessado em 4/6/2012

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984. Col. Novas buscas em educação; v.17. 117p.

BELLUZZO, Ana Maria. **A Visão Moderna.** In: Tradição e Ruptura: Síntese de Arte e Cultura Brasileiras. Projeto Editorial da Fundação Bienal de São Paulo:1984 Comind, Banco do Comercio e Industria de São Paulo. P.306. pp.181-185.

BEZERRA JUNIOR, Benilton. C. **Subjetividade moderna e o campo da psicanálise.** In: Joel Birman. (Org.). Freud: 50 anos depois. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1989, pp. 219-239.

BEZERRA, Fernando. **Tatuapé: desvendando o caminho do Tatu.** São Paulo, Ed Perspectiva, 2008.

BORJA-VILLEL, Manuel; VELÁZQUEZ, Teresa (curadoria). **Lygia Pape. Espaço Imantado.** Catálogo da Exposição homônima. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012. 387p.

BOTELHO, Isaura. Os equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública. - in Espaço e Debates - Revista de Estudos regionais e urbanos - n.43/44 São Paulo, 2004. (Disponível em http://www.centrodametropole.org.br/pdf/espaco_debates.pdf) acessado em 9/3/2012.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. 239p.

_____. **Escritos de educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 251 p.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** 2^a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974. 361p.

_____. **Bourdieu pensa a Educação.** In revista Educação Especial: Biblioteca do Professor, nº 5: A Escola e a Miséria do Mundo. São Paulo, Editora Segmento-Duetto, s/data. 90 p.

BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. São Paulo: Martins, 2009. Col. Todas as Artes. 151p.

BRADLEY, Fiona. Surrealismo. São Paulo, Cosac & Naify, 1999. 80 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2007. Col. Primeiros Passos, n.20. 116p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento do Mundo.** Vol. 3. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino de Arte. In: A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010. 463p. pp. 27-42.

BRITO, Ronaldo. O moderno e o contemporâneo (o novo e o outro). In: Arte Contemporânea Brasileira. Rio de Janeiro: Funarte, 1980. Caderno de textos 1. pp.5-9

CÂNDIDO, Antônio. O socialismo é uma doutrina triunfante. Entrevista. Redação de Joana Tavares. Revista Brasil de Fato, n.435. 30jun a 6jul. 2011.

CANIVES, Patrice. Educar o cidadão? São Paulo: Papirus, 1991. 241p.

CARVALHO, Cibele Regina de. **Um pouco da Arte-Educação Brasileira: a professora Anita Malfatti.** In: Anais da 16º ANPAP: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais: 2007, Florianópolis.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia.** In: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html acessado em 26/4/2012.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte.** 1. ed. São Paulo: Martins, 2005 – (Todas as Artes). 177p.

CÉSAR, Marisa Flórido. **Fronteiras Móveis.** In: Crítica de arte no Brasil: temáticas contemporâneas. Rio de Janeiro: Funarte, 2006. 580p. pp. 541-547.

CHANDA, Jacqueline. **Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação.** In: Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010. P.432. pp. 64-77.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CHIARELLI, Tadeu. **O Tridimensional na Arte Brasileira dos Anos 80 e 90: Genealogias, Superações.** In: Tridimensionalidade: arte brasileira do século XX. 2ª Ed. ver. Ampl. São Paulo: Itaú Cultural: Cosac & Naify, 1999. pp. 170-224.

_____. **Arte internacional brasileira.** São Paulo: Lemos-Editorial, 1999. 311p.

CIMI/CNBB (Conselho Indigenista Missionário). **Outros 500: construindo uma nova história.** São Paulo: Editora Salesiana, 2001. 256p.

COELHO NETTO, José Teixeira. **Moderno Pós Moderno: modos e versões.** 3ª Ed. São Paulo: Iluminuras, s/data. 227p.

_____. **Guerras Culturais.** São Paulo: Iluminuras, 2000. 222p.

COSTA, Carlos Zibel. **Além das Formas: introdução ao pensamento contemporâneo no design, nas artes e na arquitetura.** 1ª Ed. São Paulo: Annablume, 2010. 230p.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Mário de Andrade e os Desenhos Infantis.** In: Ensino da Arte: Memória e História. Organizado por Ana Mae Barbosa. São Paulo, Perspectiva, 2008. 157-195p.

_____. **Qual o lugar da arte na educação?** publicado no livro: Arte Educação: experiências, questões e possibilidades. Organizado por Luiza Helena da Silva Christov e Simone Ap. Ribeiro Mattos, São Paulo, Editora Expressão e Arte, 2006. pp.39-44.

- _____. **Como se formam os professores de arte?** São Paulo, Jornal UNESP, n. 211. Maio de 2006. Disponível em www.unesp.br/jornal/ acesso em 23/1/2013.
- CRIMP, Douglas. **Sobre as ruínas do museu.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. 303p.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Volta ao Mundo em 80 matemáticas.** In: Edição Especial da Revista Scientific American Brasil: Etnomatemática nº11. São Paulo: s/data. Duetto Editorial. pp.6-9.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 6^a Ed. São Paulo: Cortez, 2001. 238p.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 236p.
- DUARTE, Paulo Sergio. **A trilha da trama e outros textos sobre arte.** Org. Luisa Duarte. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004. Col. Pensamento Crítico n. 1. 240p.
- ECO, Humberto. **Obra Aberta.** 4^a Ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. 284p.
- _____. **História da Beleza.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2004. 438p.
- _____. **História da Feiúra.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2007. 453p.
- EISNER, Elliot. **Estrutura e Mágica no Ensino da Arte.** IN: Arte-Educação: leitura no subsolo. 7.ed. São Paulo, Cortez, 2008. 199p. pp.79-94.
- FARIAS, Agnaldo. **Arte brasileira hoje.** São Paulo: Publifolha, 2002 (Folha explica).
- FATORELLI, Antonio; BRUNO, Fernanda (orgs.) **Limiares da Imagem: tecnologia e estética na cultura contemporânea.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. 215p.
- FAVARETTO, Celso. **Das Novas Figurações à Arte Conceitual.** In. Tridimensionalidade: arte brasileira do século XX. 2^a Ed. ver. Ampl. São Paulo: Itaú Cultural: Cosac & Naify, 1999. pp.110-168.
- _____. **A Invenção de Hélio Oiticica.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992. Coleção Texto e arte; n.6. 226p.
- FERNANDES, Etelvina Rebouças. **Uma tradição de dependência.** Texto extraído da dissertação de mestrado: “Do Mar da Bahia ao Rio do Sertão: Bahia and San Francisco Railway”: 2005. Disponível em: http://svn.br.inter.net/5star/CIB/CadernoCultural_ERF.html acesso em 29/4/2012.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** 2^a Ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2009. 205p.
- FERREIRA, Glória (org.). **Crítica de arte no Brasil: temáticas contemporâneas.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2006. 580p.

FERRY, Luc. **Aprender a Viver: filosofia para os novos tempos.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 302p.

FONSECA, Sonia Maria. **A Hegemonia Jesuítica.** In: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_jesuitico_intro.html#_ftn1 acessado em 26/4/2012.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988. 86p.

FREEDMAN, Kerry. **Curriculum dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual.** In. Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010. pp. 126-142.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 1991.

GABRIEL, Fernando M. Silva. **O Multiculturalismo na Escola: o caso dos alunos de etnia cigana.** Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Orientadora: Maria Luísa Lebres Aires. Portugal:2007.

GATTI, B. A. **Subjetividade em educação: comentários paralelos ao texto de Fernando Rey.** (<http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>) GT 20, Psicologia da Educação, 2001.

GOHN, Maria da Glória M. **Movimentos sociais e educação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Col. questões de nossa época; v.37. 120p.

_____. ***Teorias dos movimentos sociais.*** 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 391p.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo, Cortez, 2010.

_____. ***Novas teorias dos movimentos sociais.*** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. 166p.

_____. ***Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.*** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan./mar. 2006. 103p.

_____. **A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas.** Eccos – Revista Científica, São Paulo, v.7, n.2, p. 253-274, jul./dez. 2005.

GOODING, Mel. **Arte Abstrata.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002. 96p.

GOMBRICH, E.H. **Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica.** 1^a Ed. São Paulo: Marins Fontes, 1986. 383p.

GOMES, Karina B.; NOGUEIRA, Sonia M. de Almeida. **Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas.** In: Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v.16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008.

GULLAR, Ferreira. **Vanguarda e Subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. 3^a Edição. 143p.

_____. **Argumentação contra a morte da arte.** Rio de Janeiro: Renavan, 1993. 4^a Edição. 135p.

_____. **Etapas da arte contemporânea. Do cubismo à arte neoconcreta.** Rio de Janeiro: Renavan, 1998. 2^a Edição. 304p.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1972-1982. vol. 1. 4^a Edição, 1982. vol. 2. 2^a Edição, 1972. 1193p

HEARTNEY, Eleanor. **Pós-Modernismo.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002. 80p.

HÉRNANDEZ, Fernando. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito.** In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. 232p. pp.31-49.

KONESKI, Anita P. **A estranha “fala” da arte contemporânea e o ensino da arte.** Revista Palíndromo n.1. Universidade do Estado de Santa Catarina, CEART/UDESC, 2009.

LEAL, Joliene do Nascimento. **(Re) pensando o currículo: história e memória na formação universitária de professores indígenas.** In “XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des) igualdades”. Salvador, BA, 2011. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308357549_ARQUIVO_trabalhocompleto.pdf, acessado em 23/4/2012.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 207p.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Sensações e Percepção.** 1. ed. Vol. II, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979. 98p.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia.** 2^a Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 82p.

MACHADO, Regina Stela. **Sobre Mapas e Bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular.** In: A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010. 463p. pp. 64-79

MALTA, Marize. **Escarra nessa boca que te beija... A poesia dos objetos do mal.** In Anais da 20ª ANPAP. Rio de Janeiro, 2011.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação, arte, criatividade: estudo da criatividade não verbal.** São Paulo: Pioneira, 1976. 157p.

MARTINS, Mônica de Souza N.. **Entre a Cruz e o Capital: as Corporações de Ofício no Rio de Janeiro após a chegada da Família Real (1808-1824).** Tese de doutorado no PPG História Social da UFRJ:2007.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Circunstâncias e ingerências da cultura visual.** In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. 232p. pp.51-68.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** Editorial Psy, 1995.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano.** In PILLAR, Analice Dutra. (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999. Págs.121 a 140.

MELLO, Christine. **Na Rede.** Catálogo da 25ª Bienal de SP – Iconografias Metropolitanas. SP: Fundação Bienal de SP, 2002, pp.163-168.

MINTO, Lalo Watanabe. **MEC-USAID.** Verbete In: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm acessado em 13/6/2012

MORAIS, Frederico. **As Teorias do Barroco e o Brasil.** In Cadernos história da pintura no Brasil: Pintura Colonial, nº7. Instituto Cultural Itaú. São Paulo: ICI, 1994a. 1ª Ed. pp.7-8.

_____. **Anos 60: a volta à figura.** In Cadernos história da pintura no Brasil. Instituto Cultural Itaú. São Paulo: ICI, 1994b. 35p.

_____. **Do conceitual à arte contemporânea.** In Cadernos história da pintura no Brasil. Instituto Cultural Itaú. São Paulo: ICI, 1994c. 35p.

_____. **Academismo: marcos históricos.** In Cadernos história da pintura no Brasil. Instituto Cultural Itaú. São Paulo: ICI, 1993a. 29p.

_____. **Modernismo: anos heróicos: marcos históricos.** In Cadernos história da pintura no Brasil. Instituto Cultural Itaú. São Paulo: ICI, 1993b. 29p.

_____. **Modernismo: desdobramentos: marcos históricos.** In Cadernos história da pintura no Brasil. Instituto Cultural Itaú. São Paulo: ICI, 1993c. 52p.

_____. **Abstracionismo: marcos históricos.** In Cadernos história da pintura no Brasil. Instituto Cultural Itaú. São Paulo: ICI, 1993d. 39p.

_____. **Panorama das Artes Plásticas, Séculos XIX e XX.** 2^a Ed. Revisada. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1991a. 168p.

_____. **Anos 80: A Pintura Resiste.** In: BR 80 Pintura Brasil Década 80. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1991b. 109p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão.** In: Revista Educação & Realidade Faculdade de Educação – UFRGS. Porto Alegre, RS, 1996. pp. 9-22.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.

_____. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 128p.

MURASSE, Celina Midori. **Colégio Pedro II.** Verbete In: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_colegio_pedro_ii.htm acessado em 28/4/2012.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Formação Profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios.** In: Ensino da Arte: Memória e História. Organizado por Ana Mae Barbosa. São Paulo, Perspectiva, 2008. pp. 27-48.

_____. **A Cultura Visual no Ensino de Arte Contemporânea: singularidades no trabalho com as imagens.** Originalmente publicado na edição nº42, julho de 2006, do Boletim Arte na Escola. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=50 acessado em 21/4/2012.

NAVES, Rodrigo. **A Forma Difícil: ensaios sobre arte brasileira.** São Paulo: Editora Ática, 1996. 2^a Ed. 285p. pp. 41-129.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições.** In Revista Educação e Sociedade: Dossiê Ensaios sobre Pierre Bourdieu, nº 78; Ano XXIII. Cedes, UNICAMP, Abril, 2002. pág. 28.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo.** SINPRO-SP 2006/2007

OLIVEIRA, Erson Martins de. O Brasil na crise mundial. São Paulo: Revista PUC Viva. N.32, 2008. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/30-edicao-32/155-o-brasil-na-crise-mundial> acessado em 4/7/2012.

OITICICA, Hélio. **Catálogo do Projeto Hélio Oiticica.** Rio de Janeiro: 1996. Centro de Arte Hélio Oiticica, RJ. Curadores: Guy Brett, Catherine David, Chris Dercon, Luciano Figueiredo, Lygia Pape. 277p.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** 3^a Ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 196p.

_____, **Acasos e Criação Artística.** Rio de Janeiro, Editora Campus, 1995. 289p.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** São Paulo: Cte Editora, 2005. Série políticas públicas. 172p.

PARIS, Mary Lou; OHTAKE, Ricardo. **Portinari devora Hans Staden** São Paulo: Terceiro Nome, 1998. 142p.

PESSIS, Anne-Marie. **Imagens da Pré-História.** Parque Nacional Serra da Capivara. FUMDHAM/PETROBRAS, 2003. 307p.

PETRY, André. **A revolução do pós-papel.** Revista Veja. Ed. Abril. Edição 2300/ano 45/n. 51. 19 de dezembro de 2012. Págs.151 a 158.

PILLAR, Analice Dutra. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 208p.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1982. 396p.

REY, F. G. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação** (<http://www.anped.org.br/reunoes/24/te.htm>) GT 20, Psicologia da Educação, 2001.

RIBEIRO, Marília Andrés. **Neovanguardas:** Belo Horizonte – anos 60. Belo Horizonte: C/ Arte, 1997. 304p.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 8^a Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998. Col. Educação contemporânea. 180p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência.** São Paulo: Cortez, 2010.

RIZZI, Maria Christina Souza Lima. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte.** In: Ensino da Arte: Memória e História. Organizado por Ana Mae Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2008. pp.335-348.

ROLNIK, Suely; ANJOS, Moacir dos. **Permanências e impermanências na produção artística contemporânea.** Palestra proferida no auditório da FUNDAJ, na 10^a edição do

SPA das Artes do Recife em 2011. Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/quebra/> Acessado em 27 de novembro de 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 11^a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. 267p.

SANTAELLA, Lucia. **Pós-moderno e semiótica**. In: Pós-moderno e semiótica, cultura, psicanálise, literatura, artes plásticas. Samira Chalhub, Lucia (org.). Rio de Janeiro: Imago, 1994. 129p. pp13-36.

_____. **Leitura de imagens**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino). 184 p.

SANTOS, Lucíola Licinio de C. P. **Formação de Professores na Cultura do Desempenho**. Educação Social, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez.2004.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 4^a Ed. São Paulo: Cortez, 1987. Col. Polêmicas do nosso tempo; n.10. 110p.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 22^a Ed. São Paulo: Cortez, 1989. Col. Polêmicas do nosso tempo; n.5. 103p.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4^a Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. Col. Educação Contemporânea. 242p.

_____. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. In: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html acessado em 28/4/2012

SECO, Ana Paula. **O século inglês**. Verbete In: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_seculo_ingles.htm acessado em 28/4/2012

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação**. In Anais da 30^a reunião da Anped. Caxambu, MG, 2007.

SOUCY, Donald. **Não existe expressão sem conteúdo**. In: Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010. 432p. pp40-51.

SOUZA , Rosa Fátima de. **Política Curricular no Estado de São Paulo nos Anos 1980 e 1990**. In: Cadernos de Pesquisa - FAPESP, v.36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

TIBURI, Márcia. **Relações Estéticas.** Publicado em Vida Simples, 2008. Disponível em <http://www.marciatiburi.com.br/textos/relacoesesteticas.htm> Acessado em 27 de novembro de 2011.

_____. **Arte e Filosofia: o que é sensibilidade?** Disponível em: <http://www.marciatiburi.com.br/textos/sensibilidade.htm> Acessado em 27 de novembro de 2011.

TOURAINE, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 261 p.

TOURINHO, Irene. **As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: Por que a escola deve lidar com isso?** In: Cultura Visual e Escola. Ano XXI. Boletim 09. Salto para o Futuro/TV Escola: agosto 2011.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência.** Campinas, SP: Papirus, 2002. 268p.

VENÂNCIO FILHO, Paulo. **Lugar Nenhum: o meio de arte no Brasil.** In: Arte Contemporânea Brasileira. Rio de Janeiro: Funarte, 1980. Caderno de textos 1. pp.23-25

VIDAL, Lux. **Arte Indígena e Sobrevivência Cultural.** In: Tradição e Ruptura: Síntese de Arte e Cultura Brasileiras. Projeto Editorial da Fundação Bienal de São Paulo:1984 Comind, Banco do Comercio e Industria de São Paulo. 306p. pp.23-36

WU, Chin-tao. **Privatização da Cultura: a intervenção corporativa na arte desde os anos 1980.** São Paulo: Boitempo, 2006. 1^a Ed. 408p.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994. (Col. Aprender & Ensinar). 304p.

ZÍLIO, Carlos. **A querela do Brasil: a questão da identidade da arte brasileira: a obra de Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari, 1922-1945.** 2^a Ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997. 139p.

ZIZEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa.** São Paulo: Boitempo, 2011. 133p.

ZORDAN, Paola. **Aulas de Artes, espaços problemáticos.** In Anais da 30^a reunião da Anped. Caxambu, MG, 2007.

REFERÊNCIAS DOS SITES:

Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo, disponível em:
<http://atlasmunicipal.prefeitura.sp.gov.br/Download/frmDownload.aspx>, acessado em 25/1/2013.

Casa de Cultura do Itaim Paulista, disponível em: <http://www.culturaleste.blogspot.com/>, acessado em 9/3/2012.

Casa do Tatuapé, disponível em:
<http://www.museudacidade.sp.gov.br/casadotatuape.php>, acessado em 30/1/2012.

Fundação Tide Setúbal, disponível em:
<http://www.fundacaotidesetubal.org.br>, acessado em 9/3/2012.

Guias imobiliários, acessados em 30/1/2012, disponíveis em:
<http://www.zlimovel.com.br/noticias/?id=244>
<http://veja.abril.com.br/vejaspc/especial.guia.imobiliario/p.016.shtml>

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, acesso em 5/5/2012.
Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

Oficinas de Cultura, disponível em:
<http://festcinespleste.com.br/> acessado em 9/3/2012.

O Globo Educação de 11/7/2012.
Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/professor-ainda-pior-salario-4954397>
acessado em 11/7/2012.

Observatório das Metrópoles da URFJ
(http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_saopaulo.pdf) acessado em 30/1/2012

Periferia Invisível, disponível em:
<http://www.periferiainvisivel.com.br>, acessado em 9/3/2012.

***Portais da Prefeitura de São Paulo*:**
http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/cassianoricardo/index.php?p=135, acessado em 5/2/2012

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/penha/historico/index.php?p=393>, acessado em 30/1/2012

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/mooca/historico/index.php?p=435> acessado em 30/1/2012

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dadosdemograficos/index.php?p=12758> acessado em 5/3/2012.

Rede Nossa São Paulo

<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/regioes.php?regiao=16> acessado em 30/1/2012

<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/node/10403>, acessado em 4/3/2012.

http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/Orcamento_0.pdf, acessado em 4/3/2012.

Revista IN de 29/4/2011

http://www.revistant.com.br/noticia_online/seu_bairro/o_nascimento_do_gigante.html
acessado em 30/1/2012

Revista Veja

http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/vejas/450_anos/textos/memorias/memoria_paulistana.html acessado em 30/1/2012

Secretaria Estadual de Cultura: acesso em 13/3/2012.

<http://www.oficinasulturais.org.br/oficinas/index-2012-capital.php>

Ziarte-Viveka

www.viveka.com.br

Espaço Viveka

www.espacoviveka.com.br

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

ARQUITETURA DA DESTRUÇÃO. Dir. Peter Cohen, Suécia 1992. Versátil Home Vídeo e Mostra Internacional de Cinema, 2006.

ARTIGAS, Vila Nova. Documentário. São Paulo: TV SENAC, 2005

TODO O PASSADO DENTRO DO PRESENTE. Arte Conceitual. São Paulo: Quark/TV Cultura. s/data.

ANEXOS

1- Roteiro para as entrevistas

- 1- Apresentação (nome, idade, grau de parentesco c/ a criança em questão).
- 2- Como se relaciona com o bairro ou a região leste? (endereço: se mora no bairro e há quanto tempo? Frequentam espaços culturais da região? Quais?)
- 3- Sobre arte/educação: Acredita que o ensino da Arte é importante para a formação das pessoas? Por quê? O que é uma escola de arte para você? O que ela deve ensinar?
- 4- Sobre a Vivekinha: Como soube da existência da Vivekinha? (indicação, internet etc.) Por que trouxe a criança para esta escola? O que a fez permanecer? Ou em que período frequentou?
- 5- Sobre os ppts enviados: O que pensa desse material?
- ele ajuda a compreender melhor o processo de produção artística do seu filho (a)? Poderia comentar?
- e quanto à produção das outras crianças? Que importância você atribui ao contato com os processos de trabalho das outras crianças?
- acredita que, através dos ppts, possa haver mudanças em suas próprias percepções da arte?
- 6- Sobre a educação não-formal: Como a criança reage em casa em relação ao que desenvolve na Vivekinha? Gosta, comenta, que partes destaca? Acredita que a criança percebe esses encontros como diferentes da escola regular? Ou não diferencia?
- 7- Sobre a educação formal: Você acredita que o trabalho da Vivekinha pode ajudar o desempenho de seu filho (a) na escola regular? Por quê?

2- As Entrevistas

1- Apresentação:

Céfora Teresa Corrêa Bertoco

Data de nascimento 22/11/1969

Endereço: Rua Serra de Botucatu, 441, apto 54

Vila Gomes Cardim, Tatuapé. CEP 03.317-000

Profissão: Secretária no Fórum do Tatuapé, período da tarde; cursa o quinto ano de

Direito na UNIP Tatuapé.

Céfora, muito atenciosa como sempre, compareceu na Viveka em plena sexta feira, feriado de 2 de novembro de 2012, às 10h30. Ela veio acompanhada do filho Iago, nosso ex-aluno, nascido em 23/7/1998, que frequentou a Vivekinha de 2006 a 2008, agora já com 14 anos de idade e cursando o 9º ano da escola regular.

Nosso primeiro contato, por telefone, foi em 15/10, em que ela aceitou prontamente o convite para a entrevista. Nessa mesma data foram enviados os 4 ppts selecionados.

Zilpa: Fez parte da minha pesquisa desenvolver o cenário da nossa região, a fim de situar melhor o lugar onde nos estabelecemos. Assim, gostaria de saber como você se relaciona com o bairro do Tatuapé, em particular, e com a zona leste, de maneira geral..

Céfora: Moro nesta residência há seis anos.

Logo que mudamos, encontrei a Viveka, passando em frente. Vocês tinham uma placa na porta e estavam na mesma rua onde eu moro. Então fiz contato por telefone e depois trouxe o Iago.

Os espaços culturais que mais frequentamos aqui são os cinemas dos shoppings. No bairro o Iago faz curso de inglês e pratica esportes. Já fez Vivekinha, curso de futebol e agora faz skate, que ele gosta bastante.

Zilpa: E você, Iago? Sai com a escola? Vai ao teatro, cinema, exposições?

Iago: Não. As exposições de arte, só vejo na escola mesmo, trabalhos dos alunos (estuda no Agostiniano Mendel).

Céfora: Visitamos o MASP, vimos uma exposição sobre Roma (Trata-se de ROMA - A VIDA E OS IMPERADORES, de 25 de janeiro a 22 de abril de 2012).

Zilpa: Você acredita que o ensino da Arte é importante para a formação das pessoas?

Por quê?

Céfora: Sim, o ensino da Arte é importante para a formação das pessoas. Penso em dois momentos.

Primeiro, o trabalho de exteriorização das crianças, onde não há “feio ou bonito”, lembrando o material que você enviou por email, que eu gostei bastante. Explorar o interior das crianças, conhecer o mundo delas, a forma como elas veem o mundo. A repugnância do sangue, que você mostrou nesse material. Entendo que a repugnância foi superada pelo trabalho e aproveitada para criar outras coisas. A criação faz superar o sofrimento, transforma!

Mas o ensino da Arte também é importante porque retrata a história, aquele momento da história. Um quadro representa sentimentos, coisas que não foram registradas em livros, ou vídeos.

Por exemplo, morei em Salvador e pude olhar o Barroco de lá. Vi os detalhes dos anjinhos das igrejas, muito bonitos e bem feitos. Mas a fisionomia de sofrimento como manifestação dos escravos que faziam essas obras, o quanto sofriam naquele momento é impressionante! Faz a gente observar as fases da humanidade, a escravidão. O ensino da Arte é importante para entender o desenvolvimento da humanidade.

Zilpa: O que é uma escola de arte para você? O que ela deve ensinar?

Céfora: Acho que a resposta a essa pergunta já está dentro da resposta anterior: um momento para exteriorizar as emoções, os sentimentos; outro para entender o desenvolvimento da humanidade.

Arte é mais do que ler alguma coisa. Exemplo, fomos ao MASP ver os Romanos. O Iago estudou, nós vimos os livros e depois ao vivo vimos algumas obras.

Não tive oportunidade de estudar Arte, sinto falta, aprendo com o Iago. Quer ver um exemplo? A Monalisa. Por que essa escolha? Qual é a importância dela? A Arte aumenta a percepção e a crítica da criança. A arte vai muito além do que está ali.

Por outro lado, hoje em dia, é muito importante o aproveitamento dos materiais, saber da finitude dos materiais. Através da beleza das obras dos Impressionistas, por exemplo, poderemos criar consciência de que aquela beleza pode acabar...

Zilpa: Agora podemos voltar para a Vivekinha? Conte um pouco dessa história, como você nos descobriu e por que o Iago permaneceu aqui durante aquele período?

Céfora: Foi em 2006, o Iago ficou até 2008, quando vocês se mudaram para cá. Eu era nova no bairro, vocês tinham placa e eu conheci a Viveka passando em frente. Mas esse trabalho foi mais do que eu pensava. Achava que o Iago ia entrar e só pintar quadros. Acho que ele permaneceu porque esse trabalho superou as minhas expectativas...

O Iago era uma criança criativa, gostava de lidar com materiais. Colocá-lo numa escola de arte era, para mim, uma forma de incentivar a parte artística dele. E também porque eu também gosto...

Zilpa: Naquela época fazíamos aulas uma vez por semana, todas as sextas feiras. Então eu preparava os ppts mensalmente, lembra-se? Ultimamente as aulas têm acontecido

uma vez por mês e os ppt's são enviados aos pais na semana seguinte ao encontro. O que achou deles? Pode comentar?

Céfora: "Feio não é bonito?" foi o que eu gostei mais. Esse material leva a criança a pensar, você joga a frase e vê o que a criança te retorna. Lança no ar e as crianças respondem, constroem de uma forma inusitada. Por exemplo, as uvas... você sai do convencional, coloca coisas do dia-a-dia e não só no campo da arte.

Zilpa: Vamos falar um pouquinho daquela mídia onde o Iago aparece, que tem o livrinho... você acha que esse material te ajudou também a entender o processo de trabalho do Iago naquela época?

Céfora: Sim, porque os pais não vivenciam o momento, não estão presentes. É diferente de só chegar com o trabalho pronto. Dá pra ver a construção toda.

Zilpa: E quanto ao trabalho das outras crianças? Você ficou atenta também a elas? Acha importante?

Céfora: Veja a Laura, que era mais novinha que o Iago. O Iago fez um barquinho de papel e deu pra ela. Então ela interferiu, fez um outro trabalho no meio, completou de outro jeito.

Zilpa: Você acredita que, através desse material enviado aos pais, possa haver mudanças em suas próprias percepções da arte?

Céfora: As crianças interagem de um jeito mais fácil. Um adulto demora mais, parece mais difícil chegar a criar alguma coisa.

Com o trabalho das crianças posso entender melhor o processo delas, de cada uma, para entender o universo delas.

Também as mudanças na minha percepção acontecem. Muitas mudanças. Como sair do tradicional, o que é considerado clássico, dar valor para todo tipo de criação, o que a pessoa quis fazer com aquilo. Por exemplo, uma cadeira já está pronta e em cima tem espelhos. Qual é o trabalho que o artista teve pra fazer aquilo? Está tudo pronto, e aí? Essa visão, o que a pessoa quis dizer, passa despercebido...

Zilpa: Você acredita que o Iago percebia, naquela época, que nossos encontros na Vivekinha (que chamamos educação não-formal) eram diferentes das aulas de arte da escola dele (que chamamos de educação formal)?

Céfora: Sim, o Iago sempre chegava em casa comentando o que vocês tinham feito e eu era meio cúmplice, vivenciava junto, queria sentir as mesmas emoções. Agora ele cresceu...

Na educação não-formal as crianças são mais livres para criar. Na educação formal a liberdade é limitada, está dentro de um projeto objetivo como a escolha do material, trabalha em cima de cópias de artistas, fazem imitações. Exemplo, o trabalho que vocês fizeram na Praça aqui na frente da Viveka (referindo-se à “Manhã Impressionista”). Este trabalho tem outros aspectos. Então, na educação não-formal, você também aprende a forma de pegar num pincel e outras técnicas, que também ele (Iago) levará para a vida. E eu (Céfora), aprendo com ele. Lembro-me que aprendi aqui a diferença de significado da “visão tridimensional” e “bidimensional”. Pode parecer bobagem, muita gente fala e ouve isso, mas o significado mesmo aprendi aqui, com a prática e através do Iago.

Na Vivekinha eu não sabia o que seria desenvolvido, era uma coisa do momento, o que surgia. Por exemplo, o livro de dobraduras. Por acaso o Iago trouxe o livro que ele ganhou pra vocês verem e daquilo vocês criaram uma coisa diferente.

Na educação formal é diferente. Fazer um quadro, ou uma gravura, está limitado naquilo, com resultados parecidos, eles copiam o quadro de certo artista.

Na educação não-formal a criação é livre. Através de uma frase, uma motivação, tudo pode acontecer...

Zilpa: E você Iago, o que pensa disso? O que fazíamos aqui naquela época? Você sente que era diferente das aulas de arte da escola onde você estuda?

Iago: Pra mim a diferença é muito clara. Na educação não-formal a importância está na ideia do artista, como ele pensou pra construir determinada obra. Na educação formal a importância está na cópia.

Zilpa: Para finalizar, você acredita que o trabalho da Vivekinha ajudou o desempenho do Iago na escola dele?

Céfora: Sim, porque apesar de ser lúdica, ensina técnicas, o lado do artista, história da arte etc. O Iago leu um livro sobre um artista, Alex Flemming, de um jeito diferente. Significa que ele já teve um contato anterior, de quem aprendeu a enxergar diferente.

Zilpa: Gostaria de comentar sobre isso Iago? Você acha que aproveitou ou aproveita ainda coisas que aprendeu aqui?

Iago: Aproveito sim, o modo de enxergar uma obra de arte, peguei daqui...

2- Apresentação:

Vanda Lucia Pereira Lima

Data de nascimento 01/11/1971

Endereço: Rua Iborepe, 325 Jardim Nordeste (Zona Leste, px a Artur Alvim, final da Av. Itinguçu)

Mora há 35 anos no bairro

Profissão: administradora, trabalha no setor de compras/importação.

É tia da Ana Beatriz (nasc. 29/1/2004)

Vanda foi muito atenciosa, compareceu na Viveka no sábado, dia 17 de novembro de 2012, às 14h30. Ela é tia da Ana Beatriz. Na casa moram: o pai da Bia, a tia Vanda, outra sobrinha de 22 anos e a avó da Bia.

Vimos juntas aqui os 4 pdfs contendo imagens e comentários aos trabalhos das crianças.

A Bia participou do “Feio não é Bonito?” em fevereiro de 2012.

Zilpa: Você gostou das mídias?

Vanda: Nós adultos queremos que a criança entre no nosso universo. Mas, como é difícil a gente entrar no universo deles. Eles fazem tudo de um jeito tão simples!

Zilpa: Como soube da existência da Vivekinha?

Vanda: Soube da Vivekinha por indicação, através da Márcia, minha psicóloga, que conhece vocês há muitos anos.

Prezo muito a Arte, admiro, tenho curiosidade, mas ainda não chegou o meu momento de aprender mais. Fiz duas aulas no ateliê de cerâmica com a Léia, vim pessoalmente conhecer o lugar e participar dele. Então eu gostei, passou credibilidade, e vi que poderia trazer a Bia. No começo ela ficou apreensiva, mas daí ela adorou. Até já trocou um passeio à praia pela Vivekinha. A minha vontade de estudar Arte volta-se para um incentivo a ela.

Tenho uma sugestão, pedir para a própria Bia responder, fazer comentários sobre as mídias que você envia. Em casa, os comentários dela são muito superficiais. Ela vê, lembra de coisas que aconteceram na aula e depois, fica por isso mesmo.

Já o Van Gogh parece que ficou marcado para ela. Acho que ela se lembra melhor porque essa imagem revela muito do mundo dela: o quarto, as coisas que ela gosta estão todas lá. Quando ela faz um desenho, pra minha mãe é rabisco, pra mim e pra Bia é arte, porque ela vai colocando o mundo dela.

Incubação da técnica, deveria haver 2 aulas por mês.

Vanda: Relação com o Tatuapé? Tudo está aqui: médicos, a Viveka, minha psicóloga, o templo onde faço orações, os restaurantes. Cinemas, gosto de ir à Paulista. A parte cultural mesmo é lá no centro que eu vou, com exceção da Vivekinha.

Zilpa: Acredita que o ensino da Arte é importante para a formação das pessoas? Por quê? O que é uma escola de arte para você? O que ela deve ensinar?

Vanda: Sim extremamente importante.

Se fosse da área política, colocaria como matéria obrigatória na escola, porque ensina cidadania, não tem preconceitos, investe na expansão do pensamento, abre a mente, é construtiva, traz socialização, até sustentabilidade. Porque traz mais consciência para as pessoas e também porque é alegre.

Zilpa: Não sei se entendi a sua colocação, porque a Bia deve também ter aulas de arte na escola regular, não é?

Vanda: A Bia tem artes na escola, mas não é como na Vivekinha. É uma arte mais simplória, não explora desenhos. É um conceito, não é profundo, trabalha “por tabela”, como um protocolo. Claro que depende muito do professor.

Na minha época, a minha professora de artes chamava-se Monica e dava uma excelente aula, estimulava a gente, fazia pensar.

Zilpa: Onde a Bia estuda e como é a professora dela?

Vanda: A Bia estuda numa escola particular e adventista, perto de casa, que se chama Escola Isaac Newton. A professora dela é, como se diz, “generalista”, ela não tem uma professora só de arte. Mas, depois de vir para a Vivekinha, ela parece ter mais percepção das coisas, isso ficou mais aguçado. Por exemplo, outro dia andávamos pela

rua e ela ficou observando os materiais das coisas como pedras, folhas secas e outras coisas que ela foi encontrando pelo caminho. Achei interessante, isso veio daqui.

Zilpa: Então, o que é uma escola de arte para você? O que ela deve ensinar?

Vanda: Acho que deve ensinar história, aquilo que constitui a arte. Também a pesquisa de materiais, estimular a criatividade etc. É preciso deixar a mente livre. O que vocês fazem na Vivekinha. O mundo está tão cheio de competição. Hoje em dia a competição parece embutida na veia da gente. Aqui não, o respeito e a socialização são importantíssimos.

Zilpa: Por que trouxe a Bia para a Vivekinha?

Vanda: Pela importância da arte para mim e também para o crescimento da Bia. Lá na frente ela vai utilizar o que aprendeu.

Zilpa: E por que ela continua vindo aqui?

Vanda: Porque a Bia gosta, forma amigos aqui, participa do que os outros fizeram, descobre coisas. Ela se sente inserida, teve empatia.

Zilpa: Quanto às mídias que mostrei, o que você pensa desse material?

Vanda: Hoje, depois de termos visto juntas, eu comprehendi mais com você falando, do que quando eu vejo em casa e sozinha (só depois é que vejo com a Bia). Quem lê percebe o que quer. Esse bate papo foi mais legal. Às vezes que vi com a Bia foi muito corrido, sem riqueza de detalhes. Você envia esse material depois de mais ou menos uma semana do dia da aula. Entendo que a sobreposição de outras coisas da vida atrapalha, aquele momento já passou.

Eu abro esse material quando estou relaxada, pronta pra curtir mais. Mas, ainda assim parece complicado.

Zilpa: Você acredita que esse material te ajuda a entender melhor o processo de produção da Bia?

Vanda: Ah sim! E também o quanto ela está mudando, já não fica tão obsessiva com o nome da mãe, que aparecia tempo integral, lembra?

Zilpa: Que importância você atribui ao contato com os processos de trabalho das outras crianças?

Vanda: No começo, lembra que eu até vim aqui conversar com você, eu comparava, dizia que o trabalho de fulano era mais bonito, ou mais feio, que o da Bia. Dizia isso pra ela enquanto víamos juntas. Depois, você disse que os trabalhos podiam apenas ser diferentes, lembra? E eu gostei da ideia, de pensar assim. Então, eu acho que respeito mais o trabalho da Bia agora. E dos outros também.

Zilpa: Então você está dizendo que esse trabalho pode mudar a sua própria percepção da arte?

Vanda: Sim. Hoje a minha própria percepção de cores e formas aumentou. Vou contar uma experiência. Estava com uma amiga, artista plástica formada pela USP, passando pelo pontilhão Cruzeiro do Sul, próximo ao metrô Santana, sabe? Lá tem um muro com muitos desenhos pichados e ficamos olhando. A minha amiga achou que eram feios, reclamou. Então eu respondi que depende do ponto de vista, que não sabemos quem fez e por que fez aquilo. Acho que é melhor questionar, não ficar só no “feio e bonito”...

Zilpa: Vamos voltar à Bia. Como ela reage em casa em relação ao que desenvolve na Vivekinha. Ela comenta o que fez aqui?

Vanda: Comenta mais objetivamente nas primeiras semanas depois do encontro. Saindo daqui, ela é tão agitada, está sempre preocupada com o que vai acontecer imediatamente, como onde vamos almoçar, passear etc. No decorrer das semanas é que eu vou entendendo melhor o que ela fez aqui, quando ela conta uma passagem da aula, o que o colega fez e porque fez, o que usou, o que ela acha que ele quis dizer etc.

Vale destacar que ela põe em prática o que está aprendendo: arruma os elementos que vai utilizar para desenhar e pintar, pega coisas que ela encontra. Brinca com vários tipos de materiais.

Zilpa: Você acredita que ela percebe nossos encontros como diferentes da escola regular?

Vanda: Ah sim! Porque o que vocês fazem aqui é totalmente diferente do que ela faz na escola. O que ela faz aqui é visto como uma grande brincadeira, mas que também tem regras implícitas, como o respeito aos colegas, a liderança da professora etc. Também é diferente de brincar no quintal de casa, sem nenhuma orientação...

Na escola regular tudo é chato, obrigatório, imposto de forma dura, como a lição, a prova etc. Aqui ela se diverte e brinca, mas com limites. A grande sacada da Vivekinha

é a suavidade no trato com as crianças, mas com regras. A escola regular é muito dura, protocolar.

Zilpa: Você acha que esse trabalho da Vivekinha pode ajudar o desempenho da Bia na escola regular?

Vanda: Acredito que sim. Porque as experiências que ela vivencia aqui ela acaba demonstrando em outros lugares, acredito que na escola também. Eu vejo, por exemplo, que nos finais de semana, em casa, ela tem organizado as coisas com mais clareza, interage melhor com o espaço, o tempo e com a gente (é claro que em situação normal, sem birra, o que também acontece). Aqui é a fonte dela. Existe semelhança.

3- Apresentação:

Entrevista em 20/11/2012

Ana Adelia Alves Reis

Rua Emílio Mallet, 350 ap. 162, Tatuapé

Profissão: Veterinária (mas não trabalha na área)

Mãe da Beatriz Reis Violin

Nasc. 2/3/2004

Estuda no Colégio Lumière, Tatuapé.

Ana compareceu à Viveka em pleno feriado do dia 20 de novembro de 2012, exatamente às 14h00 como combinamos. Na casa moram o casal e a filha Beatriz. Vimos juntas aqui os 4 pdfs contendo imagens e comentários aos trabalhos das crianças. Beatriz participou do “Feio não é Bonito?” em fevereiro de 2012.

Zilpa: Você mora por aqui há muito tempo?

Ana: Nasci no Carrão e vim para o Tatuapé com doze anos de idade, há trinta anos portanto.

Zilpa: Gosta do bairro? Costuma frequentar espaços culturais por aqui?

Ana: Adoro morar aqui, mas ainda acho que faltam opções culturais. Veja os espaços de teatro, por exemplo. Na Mooca tem o “Eva Vilma”. O que cresceu aqui? Tem muito mais gente, muitos prédios e restaurantes. Cinema só nos shoppings. Com a globalização ficou tudo muito mais massificado, ganham os fast foods!

Eu gostava de ir a uma pizzaria, em Moema, onde eles ofereciam a massinha crua da pizza para as crianças brincarem, fazerem formas, e depois eles assavam. Não me lembro do nome do lugar, fomos uma vez para comemorar um aniversário da minha irmã. Veja que a massa de pizza não precisa ser somente o disco, mas pode ganhar outras formas, também outros ingredientes. Digo isso porque acho que faltam lugares para interagir. Não é só sentar-se à mesa pra comer. É uma química, um carinho pra manusear. As crianças adoram!

E você trabalha assim aqui na Vivekinha. A fruta, por exemplo, as uvas que vocês usaram naquele encontro... Os materiais não ficaram separados... Está certo que outros bairros também não têm tudo. Quando fui apresentada para a Viveka, foi tudo de bom. Procurei outras escolas de arte para a Bia, há 3 ou 4 anos atrás, ela era bem pequena ainda. Acho que ela sempre foi muito artística. Mas não tive coragem de fazer a matrícula, porque era assim: “escola de gesso”; “escola de pintura” etc. Tudo muito específico e eu não consegui me decidir.

Zilpa: Como você soube da existência da Vivekinha?

Ana: Foi em 2009, por indicação da Conceição, uma psicóloga amiga da minha irmã. A filha dela, Maira, estudou aqui na Vivekinha há muitos anos atrás. Mas, eu estava em um processo de mudança de casa, a escola pra Bia, minha mãe estava doente... Acabei deixando isso de lado.

Vim aqui pela primeira vez no final de 2010. A primeira atividade da Bia aqui foi a pintura Impressionista, na Praça aí da frente, quando ela produziu umas 5 ou 6 telas, lembra?

Zilpa: Sim, eu lembro que fiquei bem preocupada com o que você pensaria, dado a quantidade de pinturas que ela desenvolveu. Acredito que o encantamento com a tinta a óleo, o cavalete, enfim, estar ali em meio aos transeuntes pela primeira vez pode ter sido uma experiência e tanto para ela.

Ana: Para mim foi ótimo, gostei muito de vê-la ali, ela estava bem feliz.

Sabe, desde quando ela ainda era bem pequena, com mais ou menos um ano e meio, todas as manhãs a gente, eu e ela, arranjava um momento de sentar e fazer o que a gente quisesse com qualquer material que tivesse em casa. Podia durar de 20 minutos a 3 horas, não importava. Um dia podia ser papel e lápis, no outro, grãos de arroz e macarrão, e por aí a gente andou. Portanto, a Bia sempre teve acesso aos materiais

comuns pra arte, como giz de cera, lápis de cor e outros, assim como alguns comestíveis.

Zilpa: Você acredita que o ensino da arte é importante para a formação das pessoas?

Ana: Arte e música são importantíssimas na vida da gente. Eu não sou artista, mas eu sei fazer arte de outra maneira, acho que ela está em tudo o que existe na vida. A música é a que integra a arte na vida da gente. Música a todo momento. Parece maior do que outras linguagens, mas a arte visual também é importante. Por exemplo: um prato de comida à mesa pode ser comparada à junção das notas musicais, que resultam em música. Arte não é só quadro, escultura etc. Ela está em volta da gente.

Zilpa: Então, Ana, o que é uma escola de arte para você?

Ana: É a Vivekinha! É a oportunidade de conhecer técnicas e materiais diferentes dos usuais, com outra forma de pensar. É diferente de, por exemplo, “vamos pintar uma nuvem”.... cada um pode desenhar do jeito que quiser. Na escola formal não é assim. Nas aulas de educação artística (esse era o nome que se dava, quando eu estudava), as professoras estavam mais preocupadas com a medida exatamente um centímetro de margem, no caderno. Quando eu era criança, de 7 ou 8 anos de idade, a folha do caderno era arrancada, se não estivesse a contento da professora. As aulas de arte eram muito ruins, pelo menos na minha experiência. Mandavam a gente fazer um desenho “3D”, o quarto em perspectiva, que tinha que ficar perfeito!. E também tinha o mapa, nas aulas de geografia, copiar do Atlas exatamente aqueles contornos, um dilema para mim, não conseguia fazer perfeito. Eu questiono a necessidade de fazer tudo igual, perfeito.

Zilpa: Podemos mesmo questionar essa palavra, não é? O que significa “perfeito”?

Ana: A visão de perfeição da escola é imposta, aquela visão tem que se tornar a sua, não existe um indivíduo, é aquilo, é aquele todo que importa para eles. Quem conseguir absorver aquilo, será bom, ok. Quem não conseguir ficará de lado.

Zilpa: Então, o que você acredita que uma escola de arte deve ensinar?

Ana: O mais importante é o indivíduo. É preciso soltar a criatividade, liberar a imaginação. Um desenho na tela, por exemplo, todo mundo pode ver a mesma coisa, o que está desenhado ali. Mas a interpretação pode ser diferente e todo mundo deve ter a oportunidade de mostrar sua própria visão.

Zilpa: Por que você trouxe a Bia para cá?

Ana: Porque aqui vocês proporcionam essa visão mais ampla do que é a arte. E isso acompanha o meu próprio pensamento.

Zilpa: Por isso é que a Bia continua participando dos encontros, até hoje?

Ana: A Vivekinha é uma segunda casa pra ela. Soltar a imaginação e ser o que ela realmente é. Não precisa agradar ninguém, mas ser sincera com aquilo que faz. Ela sempre me pergunta quando haverá outro encontro da Vivekinha. Porque também não adianta só a mãe gostar. A criança tem que gostar também, não é? Infelizmente ela teve o catecismo, não pôde vir todas as vezes porque coincidiam as datas...

Zilpa: O que você achou dos ppt's que eu te mostrei? Poderia comentar?

Ana: Achei maravilhosos! Cada um tem um tema diferente, vem de um lugar, um artista diferente, materiais diferentes, a concepção de cada tema é diferente. Acho muito legal. Fico imaginando se eu fosse pequena e pudesse vir...

Zilpa: Você acha que esse material te ajuda a compreender a produção da Bia durante os encontros?

Ana: Com certeza, cada vez que a Bia vem ela leva um resultado diferente, um objeto diferente com resultados também diferentes. Assim eu consigo compreender melhor a minha filha e acho que ela também se comprehende melhor.

Através da arte a pessoa não precisa responder uma pergunta. Está tudo ali, ela é sincera, se gostou ou não, se estava alegre ou não. A produção dela mostra.

Zilpa: Você acha importante ver também o trabalho das outras crianças?

Ana: A Bia tem acesso aos meus emails. Ela mesma já sabe quando você envia esse material. Então vemos juntas, ela comenta bastante, tanto sobre o próprio trabalho, como fez e o que fez e porque etc., como os trabalhos dos amigos, das outras crianças. Sempre é uma surpresa. Ela é muito crítica com o que faz. Mas eu sempre respondo que é o que ela sentiu na hora. A arte está ligada ao sentimento. Ela acaba trazendo de volta as histórias, o que aconteceu aqui, entre ela e as outras crianças, os comentários da tia Zilpa, as diferenças e semelhanças de pensamento das outras crianças etc.

Zilpa: Deixe ver se eu entendi. Você acha também importante ver, através dos ppt's que enviamos, os trabalhos das outras crianças?

Ana: Sim, eles confirmam essa ideia, de que cada um cria, por exemplo, sua própria árvore, o desenho de uma árvore. Mas não há duas iguais, nunca. Assim eles aprendem a lidar com as diferenças.

Zilpa: E você, acredita que através desses ppts que eu envio, possa haver mudanças em suas próprias percepções da arte?

Ana: Por enxergar o que eles colocam, a gente consegue interpretar diferente, consegue entender, ver de outras maneiras. A diferença de interpretação de cada um, em determinado tema. Tem gente que faz redação, outros fazem desenhos, pensam de jeito diferente. A gente se surpreende!

A capacidade, criatividade, imaginação, cada um é de uma maneira. Os adultos são mais limitados, apesar do maior conhecimento, a criatividade e a imaginação são mais limitadas. A maioria dos artistas, conheci aqui, não guardo os nomes, mas muitos eu conheci aqui.

Com certeza, há mudanças então na minha percepção da arte. Uma delas é que a arte não tem limites. As crianças não se limitam, assim como a arte. As crianças e a arte extrapolam limites, ampliam nossa visão de adultos. Cada pessoa pode comentar uma coisa, enxergar uma coisa diferente naquilo que vê.

Zilpa: Você acredita que a Bia diferencia o que fazemos aqui na Vivekinha, do que ela faz nas aulas de arte da escola onde ela estuda?

Ana: Ela percebe sim. Ela gosta muito daqui e diz que queria ter uma Vivekinha na escola dela também. Sempre que ela vem, comenta de tudo (e ela não é de comentar muita coisa da escola dela, onde ela estuda). Por exemplo, ela ficou impressionada com o Labirinto do Minotauro, no encontro que aconteceu com a Cynthia. Fiquei surpresa, porque ela sempre mostrou preferência por mexer na tinta, nos materiais enfim. Naquele encontro eles fizeram jogos, não é... Mas ela é agitada, gosta de colocar a mão na massa mesmo.

Em casa ela propõe: “vamos fazer igual a Vivekinha?” Por ela eu deveria montar uma Vivekinha em casa, queria ficar só aqui.

Zilpa: Que bom, é importantíssimo mesmo que as crianças gostem daqui, não é?! E você acredita que esse trabalho da Vivekinha pode ajudar o desempenho dela na escola?

Ana: Com certeza absoluta! A escola limita a capacidade do aluno. A Vivekinha amplia. Toda criança, e adulto também, precisa disso. A arte é muito importante. O limite, para mim, “pega muito”. Aquilo que te falei antes: “margem, mapa etc.”, tudo isso foi muito difícil. Na escola, em matemática por exemplo, a professora força para que todos montem uma tabela para montar uma continha. O problema é que a Bia já fez a operação, já tem o resultado, não tem paciência de fazer o passo-a-passo. Então ela fica de lado. A criança vira um número, uma estatística.

Todo ser é diferente e a gente acaba ficando semelhante, um com o outro, são normas da sociedade. Tem que aprender, mas é tão importante chegar a um resultado que seja igual?

Eu sou boa para decorar coisas. Aprendi a repetir, decorei fórmulas matemáticas, em física também, tenho muita facilidade. Mas há pessoas com dificuldades pra isso. Então temos que nos adaptar, lembrar do que decoramos, usar da memória. Para mim, construir um texto é muito mais difícil.

A escola precisa aprender a respeitar a individualidade de cada pessoa. Não rotular como burro, inteligente, gênio. Está errado isso! As pessoas se afastam, isso só prejudica! É o que acontece com as crianças na escola. O objetivo, afinal, é a colocação no ENEM, saber qual é a nota. O processo seletivo é total massificação. Estuda-se para determinadas provas a vida inteira. Não há outro meio de avaliação. Contudo, às vezes “dá branco”, ansiedade, nervosismo. A prova então não consegue medir o que se sabe, como aprendeu, não valoriza o processo.

A Vivekinha vai em cima disso. Cada qual interpreta, e ninguém está errado. As respostas não são iguais. Cada criança tem seu tempo.

O conceito de “inteligente” precisa ser reavaliado. Não adianta decorar fórmulas, se não sei disso na vida. Todo mundo tem um gênio dentro de si. Então, o que é ser normal?

4- Apresentação:

Elizabete Baptista de Godoy, 46 anos de idade.

Rua Felix de Otero, 111 ap. 31B, Vila Matilde

Profissão: Pós Graduação em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, pela PUC-SP; Licenciada em Pedagogia; Professora do Ensino Fundamental (Rede Estadual) e Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil (na Rede Municipal) de Ensino (hoje aposentada); Formadora do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.

Bete é uma das fundadoras do “Instituto Para Além do Cuidar”, que “tem como objetivo apresentar práticas de qualidade na Educação Infantil e na formação continuada de professores” (<http://paraalmdocuidar-educaoinfantil.blogspot.com.br/>). O Espaço Viveka é um dos lugares onde o Instituto oferece cursos e workshops.

Mãe da Ana Júlia (10 anos) e Rodrigo (7 anos).

Eu e Bete nos correspondemos por email e telefone, entre os dias 15 e 20 de novembro, pois ela estava viajando. As perguntas e os 4 pdfs foram enviados por email em 1/11/2012.

Zilpa: Há quanto tempo você mora na Zona Leste?

Bete: Sempre morei na zona leste e nesta casa estou há seis anos.

Zilpa: Gosta do bairro? Costuma frequentar espaços culturais por aqui?

Bete: Costumamos frequentar os CEUS, a Rede SESC, os parques e bibliotecas da região.

Zilpa: Como você soube da existência da Vivekinha?

Bete: Fiquei sabendo por uma amiga e mais tarde conheci mais detalhes conversando com você, lembra? Só então eu trouxe as crianças.

Zilpa: Conte um pouco, então, por que você as trouxe para cá e por que continuam vindo?

Bete: Trouxe as crianças porque as vivências propostas nos encontros oferecem a oportunidade de apreciar, pensar e fazer arte, respeitando e estimulando o direito da criança a ter infância. Entendo que as atividades são planejadas com cuidado, carinho e ludicidade, além do mais, eles adoram participar das aulas mesmo sendo num sábado depois de uma semana corrida. Há dois anos eles participam dos encontros, com relativa frequência, e é possível ver as contribuições no desenvolvimento de ambos.

Zilpa: Você acredita que o ensino da Arte é importante para a formação das pessoas?

Bete: É importante que as pessoas tenham a oportunidade de expressar seus sentimentos, valores e ideias por meio da arte que, por sua provocação e evocação à sensibilidade humana, revela e desvela como cada pessoa vê o mundo, as pessoas, as coisas, enfim, a vida.

Zilpa: O que é uma escola de arte para você? O que ela deve ensinar?

Bete: Uma escola de arte é um lugar onde as pessoas aprendem não só o que diz respeito ao patrimônio cultural construído pela humanidade, mas, oferece possibilidades de expressão e criação nas mais diversas formas de representação artística.

A organização do espaço de uma escola de arte deve ser inspirador, educativo e convidativo às manifestações humanas, o que, infelizmente, não acontece em grande parte das escolas de ensino regular onde, em nome da ordem, disciplina e segurança, imobilizam a ação, pensamento e inventividade de crianças e jovens.

Zilpa: E sobre o material que enviei por email, em pdf, poderia comentar?

Bete: É muito bom saber o que aconteceu na aula. Ver as marcas, o percurso, o registro das falas que materializa o momento de criação dos meus filhos, e até mesmo das outras crianças, valida a minha atitude como mãe, que vê a educação com outro olhar.

As crianças também gostam muito de ver o que foi colocado sobre elas na apresentação. Em cada slide eles vão lembrando as várias situações daquele dia.

Algo que me chama atenção nos ppt's é a leveza, a alegria e o respeito dos comentários que vocês vão apontando, vão traduzindo a poética da arte na criação de cada criança.

Zilpa: E quanto à produção das outras crianças? Vocês ficam atentos, acreditam que também são importantes?

Bete: É muito legal ver os comentários alegres dos meus filhos comentando sobre o trabalho dos amigos. Ao ver as fotos, eles complementam, acrescentam outros detalhes e curiosidades.

Aprender a apreciar o que o outro pensa e produz deve e pode acontecer desde cedo. Creio que assim teremos pessoas mais respeitosas, felizes e cidadãos mais conscientes da importância do outro na vida em sociedade. É aprendizagem ética por meio da arte!

Zilpa: Você acredita que, através desse material, possa haver mudanças em suas próprias percepções da arte?

Bete: Vejo nos ppt's um rico material de registro da inventividade artística dos meus filhos. Sinto orgulho de ver as produções e as interações deles com as outras crianças em diferentes contextos.

Na figura materna penso em como ajudá-los a ter experiências artísticas e assim valorizar suas capacidades. Como professora, tento repensar o que temos oferecido às crianças como possibilidade de criação e contato com a arte nas escolas.

Zilpa: Gostaria que comentasse um pouco sobre como o Rodrigo e a Ana Júlia percebem nossos encontros. Você acredita que eles os diferenciam dos da escola regular?

Bete: Logo que chego à escola para buscá-los é possível ver a empolgação em querer mostrar ou falar sobre o que aconteceu no encontro. No caminho de volta enquanto dirijo preciso organizar o momento da conversa para que eles possam falar sobre o que conversaram, viram e fizeram.

Mesmos os dois sendo de idades diferentes participando do mesmo contexto, em momento algum existe uma comparação entre capacidade criativa. Percebo que os dois falam como sujeitos capazes de criar, cada uma a sua maneira.

Não vejo na fala deles traços comuns de uma criança quando conta a sua mãe o que aconteceu na aula da escola regular. Como alguém que conta como realizou uma tarefa. O fazer proposto nos encontros não é um dever a ser cumprido e sim uma criação em que tudo é valorizado. Não é tarefeiro!

Para eles este momento não é visto como aula. Me parece que veem como um encontro entre amigos, que com a ajuda da professora poderão pintar, ver, fazer, inventar, rir, mexer e decidir como expressar o que enxergam do mundo e de si mesmos.

O fato de não haver reprovação ou desconsideração das produções realizadas por eles modifica o olhar deles diante do que seja uma escola.

Na escola regular tudo o que a criança produz é avaliado dentro de um julgamento pautado no certo e no errado e o percurso não é considerado. Já nas atividades propostas para as crianças da Vivekinha, o processo de produção é valorizado e a finalização é uma das marcas da subjetividade de cada criança. Creio que com isso as crianças sentem-se mais seguras e respeitadas podendo assim ousar, inventar e fazer.

A Ana Julia gosta de comentar sobre o que conversaram e como depois pensou em representar suas ideias. Fala sobre os materiais oferecidos, os desafios para usá-los e comenta também como os amigos participaram.

Em algumas situações cotidianas quando ela se depara com algo que viu na aula, logo comenta que já conhece o material, o artista, a história e etc. Faz relação do que viveu e aprendeu com a vida fora da escola. Isto é incrível!

O Rodrigo fala muito mais sobre os materiais e o que conversaram. A produção não me parece ser o que mais chama atenção dele. Ele gosta de lidar com os objetos, o mexer, o arranjar e rearranjar, pra ele isso é a criação, porém, o que ele consegue materializar é objeto de constante brincadeira em casa. Ele usa em várias situações para brincar dando sentidos diversos ao mesmo objeto. Ele vê e sente como sendo sua produção. “Eu fiz!”, diz ele. Parece ser tão difícil, e até mesmo desnecessário, pra ele ver uma ideia ser materializada que produzir não é tão simples (é cansativo) mas quando o faz reconhece como seu, se apropria e usufrui com prazer.

Zilpa: A última pergunta: você acredita que o trabalho da Vivekinha pode ajudar o desempenho das crianças na escola regular? Por quê?

Bete: Tenho certeza que a participação nas atividades oferecidas pela Vivekinha trouxe importantes contribuições no desenvolvimento emocional, cognitivo, social, estético e afetivo dos meus filhos.

Um fato que me chamou atenção foi que, ao falar com as professoras dos meus filhos, e em especial a do Rodrigo que ele participava de atividades numa escola de arte, ela ficou surpresa, já que não é comum as crianças desta escola e deste bairro (São Mateus) terem acesso a este tipo de experiência.

Pediu então, que eu enviasse por email o material e quando conversamos percebi o quanto ela estava encantada e que reconhecia que está bem distante do que eles oferecem na escola. Na verdade, lá as atividades são decorativas ou de passatempo.

A professora incentivou e afirmou perceber nos meus filhos o gosto, o conhecimento e atitude de quem tem acesso as outras experiências ligadas à arte.

Quando as crianças participam das visitas às exposições organizadas pela Vivekinha, é visível ver a sensibilidade no olhar de quem foi convidado desde cedo a apreciar.

5- Apresentação:

Patrícia Helena Rocha, 47 anos.

Estrada Velha da Penha, 88 bl4 apartamento 73, Tatuapé.

Profissão: professora de universidade.

Patrícia é uma das fundadoras do “Instituto Para Além do Cuidar”, que “tem como objetivo apresentar práticas de qualidade na Educação Infantil e na formação continuada de professores” (<http://paraalmdocuidar-educaoinfantil.blogspot.com.br/>). O Espaço Viveka é um dos lugares onde o Instituto oferece cursos e workshops.

Mãe da Vivian e do Arthur Rocha Alves (9 e 20 anos de idade).

Eu e Patrícia nos correspondemos por email e telefone, entre os dias 15 e 20 de novembro, pois ela estava viajando. As perguntas e os 4 ppt's foram enviados por email em 1/11/2012.

Zilpa: Há quanto tempo você mora na Zona Leste?

Patrícia: Moro no Tatuapé há 13 anos, mas nasci, fui criada, vivi minha juventude e casei no bairro da Penha. Na minha infância frequentava os cinemas do bairro, que hoje não existem mais: São Geraldo, Penharama e Cine Júpiter. Frequentava a biblioteca Guilherme de Almeida, que hoje se chama José Paulo Paes. Hoje, frequentamos a biblioteca Hans Cristian Andersen (principalmente os espetáculos infantis), o SESC Belenzinho, já visitamos o espaço cultural do CEU Aricanduva e é claro, o Espaço Viveka!

Zilpa: Acredita que o ensino da Arte é importante para a formação das pessoas? Por quê?

Patrícia: A arte está em todo o lugar! Faz parte de nossa vida! O ensino de arte dirige nosso olhar para ela. Há arte em toda parte e na maioria das vezes nos passa despercebido.

Zilpa: O que é uma escola de arte para você? O que ela deve ensinar?

Patrícia: Para mim uma escola de arte deve viver a arte!!!! Proporcionar experiências, vivências pessoais tanto para a arte bidimensional quanto tridimensional, formação em história da arte, transformar nossa ação criadora.

Zilpa: Como soube da existência da Vivekinha?

Patrícia: Conheço a Vivekinha desde que ela foi criada! Meu filho Arthur Rocha Alves, hoje com 20 anos, chegou a frequentar. A Vivian frequenta desde os 3 anos e meio, hoje ela tem 9!

Zilpa: Você recebeu por email os ppt's? O que pensa desse material?

Patrícia: É um registro cuidadoso, bem humorado, com uma linguagem acessível às famílias, que revela o olhar atento do professor em todo o processo de formação, pesquisa e criação da criança.

Zilpa: Você acredita que esse material pode ajudar a compreender melhor o processo de produção artística da Vivian? Poderia comentar?

Patrícia: Com certeza! É um documento de seu percurso individual. Percebo a evolução de suas escolhas, de suas criações, seu repertório artístico ampliado em suas práticas sociais.

Zilpa: E quanto à produção das outras crianças? Você acredita que é importante o contato com os processos de trabalho das outras crianças?

Patrícia: Para a Vivian, super importante!

Mas, mesmo que ela revele tudo o que já falamos anteriormente, eu ainda percebo certa insegurança nela, quando ela se depara com o trabalho das outras crianças. Naquela proposta chamada “Manhã impressionista”, em que todas as crianças pintavam ao ar livre na praça aí em frente, eu pude observá-la por alguns minutos. Ela estava totalmente envolvida em seu processo de criação. Então, quando voltei para buscá-la, percebi que ela havia modificado seu trabalho. Eu fui te procurar, lembra? Queria saber o que havia acontecido pra ela ter mudado tudo, e então você confirmou, dizendo que ao observar as produções dos outros colegas, apagou o seu próprio, fez outra coisa. Ando bem preocupada com isso. Essa parceria pode ser de grande ajuda para mudar essa postura dela, fortalecendo os aspectos que envolvam sua segurança e autoestima.

Zilpa: Você acredita que, através desses ppt's, possa haver mudanças em suas próprias percepções da arte?

Patrícia: Mudanças significativas principalmente em relação ao que citei acima. Há uma mudança em relação às percepções da arte e em relação às suas percepções.

Zilpa: (por telefone) Como a Vivian reage, em casa, em relação ao que desenvolve na Vivekinha? Você acredita que para ela o que fazemos aqui é diferente do que ela faz na escola onde estuda?

Patrícia: (por telefone) A Vivekinha permite que a criança leve a arte para casa! É visível a cada encontro o quanto seu repertório artístico foi ampliado, os trabalhos realizados e trazidos consigo, demonstram as oportunidades de fazer, criar, explorar materiais, poder se expressar. Mas, acho que essa pergunta ela mesma pode responder, vou passar o fone pra ela...

Vivian: (por telefone) Oi tia Zilpa.

Zilpa: (por telefone) Oi Vivi! Que bom você poder responder à minha dúvida. Lá vai... Você acha que as coisas que fazemos aqui são diferentes das coisas que você faz nas aulas de arte da sua escola?

Vivian: (por telefone) É muito diferente! Aí na Vivekinha a gente não tem que desenhar o que a professora pede, a gente não fica só dentro da sala, a gente pode ir pra todo lado. Você conta histórias, explica, fala dos artistas, mostra as obras deles, a gente mexe com tinta, argila, papel machê, panos, dobraduras, um montão de coisas. Na escola é só papel canetinha e lápis de cor. E a professora quase não explica nada, a gente já vai fazendo.

Zilpa: (por telefone) Se entendi, então você acha que são dois lugares diferentes, que ensinam coisas diferentes?

Vivian: (por telefone) É! Mas as coisas que a gente fez aí me dão outras ideias, então eu levo pras minhas aulas de artes na escola...

Zilpa: Você acredita que o trabalho da Vivekinha pode ajudar o desempenho da Vivian na escola regular? Por quê?

Patrícia: Sim!!! E muito!!!! O trabalho realizado na Vivekinha é completamente diferente das aulas de artes na escola. As aulas da educação formal lembram aulas de educação artística e não de artes. Quando se remetem a algum artista, o máximo que fazem são “releituras” interpretadas de forma errônea, verdadeiras cópias de Abaporus, bandeirinhas do Volpi utilizadas em Festas Juninas, obras de Portinari no dia das Crianças e Autorretrato de Van Gogh para trabalhos com identidade. No mais são ensinadas técnicas de pintura, desenho livre sem repertoriar a criança e colagens do tipo bolinhas de papel crepom! Mesmo que os PCNs, Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), e as Orientações Curriculares (Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental da PMSP), proponham o contrário. Ainda há um engessamento por parte de professores. A maior parte deles reproduz o que aprendeu. A má formação do professor gera propostas mecânicas e limitadoras.

Apêndice

MEMÓRIAS DE UM TRAJETO

1- Introdução

Registrar este itinerário percorrido pareceu-me simultaneamente difícil e estimulante. Em altos e baixos ele trouxe de volta dores e alegrias, ajudando-me a perceber com melhor qualidade os significados que atribuí à minha própria existência. Também busquei desenvolver relações mais pertinentes com o entorno espaço-temporal em que essa história se insere.

Para essa elaboração levei em conta as condições e as contingências que envolveram o desenvolvimento desses trabalhos. Assim, procurei destacar minha fase de formação e as primeiras experiências profissionais na educação formal, numa escola particular de educação infantil e no ensino público fundamental e médio. A seguir considerei a criação da Viveka, espaço onde ainda trabalho atualmente como arte/educadora, distinguindo três períodos: o de infância da escola; o amadurecimento intelectual; e o investimento na formação de educadores, voltado para a educação infantil. Por fim, reflito sobre as mudanças ocorridas nos últimos tempos e as novas metas para o Mestrado.

2- Período de Formação

Sou a terceira filha de uma família de cinco irmãos, dois homens e três mulheres. O grande desafio dos meus pais era que todos nós pudéssemos estudar e termos uma formação profissional de nível superior, oportunidade que eles puderam oferecer, mas que eles mesmos não tiveram. Papai era comerciante de calçados, e o nome da loja “A Futurista”, localizada no centro da Penha na zona leste de São Paulo, talvez sintetize um sentimento geral daqueles tempos, de confiança num progresso vindouro, típico do início dos anos 60.

Durante os períodos de ginásio e colégio tivemos, eu e meus irmãos, a sorte de estudar no *Instituto Estadual de Educação Nossa Senhora da Penha*, considerado à época a melhor escola de toda a região. O “Estadual da Penha”, como nós o chamamos carinhosamente ainda hoje, exerceu influências duradouras em nossa formação, embora

com características muito específicas em cada um de nós. Quanto a mim, entendo que ali pude desenvolver personalidade, sensibilidade e intelecto, sendo desafiada à pesquisa e à reflexão crítica, tendo a curiosidade sempre avivada. Foi lá que tive o primeiro contato com imagens consagradas da arte ocidental, através das aulas de geografia, enquanto investigávamos as várias culturas do mundo. Foi lá que me decidi por seguir o curso de letras, enquanto mergulhava em literatura brasileira e portuguesa, articulando a gramática aos contextos históricos, descobrindo estilos, aprendendo a investigar vários níveis de leitura.

É interessante lembrar que as aulas de desenho (geométrico) poucas vezes abriram espaço para as investigações criadoras ou adentraram a história da arte, embora essas raras ocasiões tenham marcado profundamente minha memória. A ausência dessa disciplina específica naqueles anos pode ser justificada, pois somente após a lei 5692/71 promulgada em 1971, em pleno contexto da ditadura militar, houve obrigatoriedade da educação artística como atividade para o primeiro e o segundo graus. Regida por professores polivalentes, a educação artística integrou-se então na grande área da Comunicação e Expressão, juntamente com as outras disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, nº 9.934/96, que se promoveu uma mudança de concepção para as artes, constituindo-se então como campo de conhecimento, passando a ser denominada como “ensino de arte”.

Retomando o caminho, em 1974 ingressei na Faculdade de Letras do Mackenzie, para estudar língua e literatura portuguesa e inglesa, quando “esse mundo caiu”, nascendo outro que jamais pensara. Precisei trancar a matrícula e parar os estudos no final do segundo ano, quando nasceu a minha primeira filha. *“Navegar é preciso, viver não é preciso”*, já dizia Fernando Pessoa. A linha reta que desenhei para um desejado progresso profissional encurvou, ganhou outras direções. Tentei acompanhar.

Paralelamente ao período de colégio fazia aulas de pintura em tela e tecido num ateliê próximo à minha casa. Com o tempo fui exercitando o desenho e experimentando outras técnicas de materiais como os cerâmicos e a porcelana, estudando também com outros profissionais. Ao interromper os estudos na faculdade, em 1975, acabei montando meu próprio ateliê no ano seguinte, dando aulas para jovens e adultos em minha própria casa. Pouco a pouco o reconhecimento dessas habilidades trouxe mais alunos. O que para

mim parecia ser uma simples facilidade para as técnicas de desenho e pintura tomou corpo, foi crescendo. E por escolha, ou complacência, mudei o foco. O que era centro virou periferia, a literatura tornou-se então um prazer à parte.

Nesse aspecto penso ser um pouco autodidata, desenvolvendo por minha conta análises e interpretações dos textos que lia, como havia aprendido no colégio. Esses processos, mais livres e prazerosos do que sistemáticos, foram desencadeando novas curiosidades, já que para compreender melhor uma coisa, acabamos por nos envolver em outra. Assim, comecei a estudar a história da arte mundial e a enveredar por alguns textos filosóficos. Os encontros com amigos e ex-colegas da faculdade muitas vezes nos levavam a debates calorosos, ajudando-me a refletir melhor sobre o que aprendera, ampliando e interligando horizontes.

Em 1981 decidi voltar para a educação formal. Com a vida um pouco mais estabilizada, a segunda filha já frequentando a escola, poderia destrancar essa porta. Todavia o momento era outro, as atividades no ateliê haviam crescido, meu foco profissional, como mencionei acima, havia mudado. Em julho desse ano consegui ingressar na Faculdade de Belas Artes de São Paulo, mas escolhendo a educação artística e não o bacharelado como primeiro havia pensado, seguindo uma forte tendência para o ensino da arte.

3- Experiências profissionais na Educação Formal:

a) “enfiando a mão na massa”

Com um perfil um tanto quanto apaixonado, acumulei os estudos na faculdade e os trabalhos no ateliê, aceitando ainda um convite para dar aulas numa escola de educação infantil onde permaneci de 1983 a 1985. A escola chamava-se “Recanto dos Peraltas”, ainda na zona leste, com direção de duas psicólogas, dentre elas minha irmã, lugar em que pude experimentar aulas práticas com crianças de 3 a 6 anos de idade, e desenvolver assessoria em arte junto às professoras dessas crianças.

Entendo que esse foi um período de “enfiar a mão na massa”, trabalhando livremente, graças à abertura das diretoras com quem aprendi muito, tentando aliar os conhecimentos recém adquiridos às práticas do dia-a-dia. Nesse caminho, os registros

diários dessas experiências tornaram-se ferramenta importante para uma reflexão mais cuidadosa, possibilitando construções de significados, permitindo o desenvolvimento da percepção e da imaginação, das crianças e meu.

Nesse período inicial, as teorias da autoexpressão de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, assim como as do desenvolvimento da inteligência, de Jean Piaget, estavam na base do meu pensamento educacional. Essas teorias propunham um professor-estimulador, um guia para a expressão do aluno em sua evolução gráfica, sendo a própria arte vista como um elo, conectando o humano à vida. No entanto esses ideais, que complementavam a visão da psicologia educacional das diretoras, foram evoluindo ao longo do tempo. Durante a época de estágio da faculdade, o contato com a “Abordagem Triangular” de Ana Mae Barbosa ofereceu-me novos subsídios teóricos. Além do fazer espontâneo, propunha as práticas de leitura das obras visuais apreendidas em seus contextos histórico-culturais. Por um lado, esse novo conhecimento ampliou minhas antigas concepções sobre o ensino da Arte; por outro lado, não oferecia dados imediatos dessas experiências com crianças tão pequenas. Foi através da visão pedagógica de Madalena Freire, formada com Ana Mae, que esse caminho se iluminou. Seus relatos, contados no livro “A Paixão de Conhecer o Mundo” (FREIRE:1991), ajudaram-me a redimensionar as práticas, tornadas mais dinâmicas ao quebrar as fronteiras existentes entre estética, cognição e emoção, objetivando construções de conhecimento. A partir de então as professoras, acostumadas a práticas mecanizadas do tipo “pinte aqui e cole ali”, foram convidadas a compartilhar essas novas descobertas, viabilizando um trabalho mais amplo e coerente com as exigências criadoras da infância. Assim, buscando envolvê-las num trabalho mais participativo, com trocas de experiências e procedimentos mais reflexivos, penso termos conseguido, não sem dificuldades, alguns avanços. Nossa cotidiano escolar foi paulatinamente tornando-se mais interessante, com propostas e projetos mais cativantes, contaminando inclusive alguns dos familiares das crianças, que se envolveram muito mais nos projetos e atividades da escola. Em 1985 infelizmente a escola fechou, dispersando o grupo.

b) “tentando colocar os pés no chão”

Nesse mesmo ano abracei outras tarefas, além das que já mencionei, dedicando-me também ao ensino fundamental e médio, em escolas públicas e particulares, substituindo

professores. Esse era o momento de “colocar os pés no chão”, de conhecer “a realidade nua e crua”, como se diz no jargão.

No ano seguinte, 1986, ingressei na Escola Estadual Caetano Mielle, no Cangaíba, zona leste de São Paulo, como professora efetiva. Ao assinar o contrato, a diretora elogiou-me dizendo: “parabéns, faltam 25 anos para sua aposentadoria!” Independente do contexto (principalmente político e econômico) que a levou a pronunciar essas palavras, tomei um choque, ou melhor, um “banho de água fria”, pois a vontade de participar da escola pública, agora como professora, para mim significava força ascendente, um crescimento para contribuir com experiências e pesquisas vivas, e não um processo descendente para “pendurar as chuteiras”.

Foram três anos de lutas intensas, internas e externas, tentando conciliar um ideal artístico-pedagógico à realidade educacional instituída, que via (e muitos ainda veem hoje) a arte como mera atividade para o embelezamento da escola, ou para a confecção de objetos nas datas comemorativas (Dia das Mães, dos Pais, Dia do Índio etc), ou ainda para o exercício geométrico-matemático “fundamental para os alunos passarem no vestibular”, como algumas pessoas cobravam. Aliás, esse foi um dos primeiros conflitos a ser enfrentado naquele momento, já que eu entendo o vestibular como consequência de um processo conjunto de trabalhos, visando à formação dos alunos e não seu “adestramento”.

A falta de ambiente apropriado e o tempo restrito tornaram-se para mim problemas difíceis. Mas tentei abraçar todas as linguagens, buscando criar conexões entre elas. Não via a polivalência em si mesma como um problema. É claro que, na época de faculdade, vivi o absurdo de ter sido “preparada” em apenas dois anos, para dar aulas de Teatro, Música, Expressão Corporal (Dança), Desenho Geométrico e Artes Visuais, sendo esta última a minha “especialização” no terceiro ano. Para mim, no entanto, era um desafio amoroso entender que esses conhecimentos poderiam ser apresentados aos alunos de forma global, incentivando-os a fazer conexões entre as várias linguagens. Um pouco como já fizera anteriormente na educação infantil, tanto com as crianças como com as professoras. E também um pouco me sentindo responsável por oferecer aos alunos, dentre outras coisas, acesso a alguns bens culturais da cidade. Assim, driblando entraves burocráticos, conseguimos visitar alguns equipamentos culturais de São Paulo como museus e teatros; utilizar os espaços fora da sala de aula para exercícios corporais e sonoros; utilizar meu próprio equipamento com slides de imagens de obras de artistas, que fotografava de livros etc.

O ambiente político-econômico daquele período foi outro obstáculo, para mim insuperável. Com uma economia inflacionada e decorrente queda salarial, levou-nos, professoras e professores, a mobilizações em massa. Foram tempos de aquecidas discussões na escola e de passeatas nas ruas, com breves momentos de uma solidariedade mais intensa entre nós professores, que de longe esbarravam nos problemas educacionais, para mim tão importantes quanto os salariais. Com esse perfil, ao mesmo tempo idealista e ingênuo, não consegui evitar a frustração, acabei pedindo exoneração do cargo!

4- A criação da Viveka:

a) Período de infância

Em junho de 1989 resolvi me concentrar apenas no ateliê, que ganhou um espaço maior no bairro do Tatuapé e também um nome: “*Viveka, Escola de Arte e Criação*”. De origem sânscrita, a palavra “*Viveka*” significa discernimento – uma escolha tanto comercial como ferramental, carregando intenções de mudança e crescimento. Assim, pretendia que as aulas de pintura pudessem motivar processos de criação, além das cópias de imagens, de artistas consagrados ou não, que até então visavam principalmente ao aprimoramento técnico.

Durante os sete anos iniciais da Viveka, outros cursos aconteceram, como o de história da arte e o de arte para crianças, oferecidos por mim, e ainda os de cerâmica, de música, de teatro e de yoga, oferecidos por outros profissionais, alguns deles de forma intermitente.

Considero que esse foi um período de infância da escola, com enfoques essencialmente práticos. Mas com o tempo e os estudos (incluindo aí visitas mais frequentes às exposições oferecidas na cidade), fomos enfrentando o desafio de equilibrar um ideal artístico-pedagógico com o possível interesse das pessoas, numa luta para conquistar um número de alunos que garantisse nossa sobrevivência, e que simultaneamente propiciasse nosso desenvolvimento. Luta essa que permanece até hoje!

a) O amadurecimento intelectual

Em 1996 reformamos minha casa no bairro da Penha, adequando-a para moradia e escola. Uma casa maior que as anteriores e mais apropriada para os ateliês de pintura, de cerâmica e da Vivekinha; com espaço para uma biblioteca onde, além dos livros de arte, disponibilizávamos materiais de pesquisa virtuais para consulta, com a intenção de atender gratuitamente os professores de arte da região e seus alunos; e ainda uma sala especial utilizada para as aulas de modelo vivo⁴⁵, palestras e workshops. Com a colaboração de outros profissionais (incluindo a participação de familiares: marido musicólogo, irmã ceramista, filha secretária), pretendíamos desenvolver ali uma programação diferenciada, que pudesse atender as motivações de qualquer pessoa interessada, iniciada ou não em arte, assim como promover cursos de atualização, visando pesquisas em arte contemporânea.

Foram então criados dois cursos: o de “*Criação e Estilo*”, desenvolvido em grupos de até dez pessoas e com dois anos de duração, visando ao estudo dos estilos da história da arte ocidental de forma contextualizada, dinamizando processos de leitura, de interpretação e de criação; e o “*Curso Especial de Desenho*”, com atendimento personalizado, enfatizando práticas de desenho e o estudo da gramática visual, valorizando também leituras e interpretações de imagens. Esse último tornou-se o mais procurado por pessoas com alguma iniciação artística, estando ativo regularmente até hoje. O primeiro teve apenas três versões, tornando-se para nós um divisor de águas, pois permitiu aprofundamentos e conexões com outras áreas de conhecimento, repertoriando e auxiliando os alunos nos processos de percepção da linguagem, em articulações mais fundamentadas.

Contudo, considero os ateliês de pintura e de escultura a nossa base, o chão mesmo que originou e estruturou os outros cursos. Normalmente são eles que nos sustentam economicamente, e, pode-se dizer, emocionalmente.

As pessoas procuram os ateliês por vários motivos, como o lazer, e consequentemente o desenvolvimento de suas habilidades expressivas, além de criarem objetos de consumo como as pinturas em vários suportes, vasos, bijouterias etc. O que, do nosso ponto de vista, pode ser um bom começo. A grande maioria das pessoas parece não saber que sabe, ou que sente. Esse trabalho, muitas vezes, ajuda a revitalizar a baixa-estima das

⁴⁵ Modelo vivo: trata-se do desenho ou da escultura da figura humana na presença de um modelo, feminino ou masculino, que geralmente apresenta-se nu, visando principalmente ao estudo das formas do corpo humano em várias posições.

pessoas, para que possam, a partir daí, tentar desfragmentar pensamentos e emoções, possibilitar integrações.

De qualquer forma pensávamos em movimentar o ambiente, criar recursos que despertassem o interesse dessas pessoas para a ampliação de suas percepções de arte, divulgando-as também a outros. Buscamos então outras saídas que, de início, foram gratuitas, para depois cobrarmos taxas mínimas, o que nos ajudava a manter algumas despesas, descritas a seguir:

- Visitas coletivas aos equipamentos culturais da cidade, agendadas em finais de semana, envolvendo familiares e amigos dos alunos.
- A “Série Perfil” constituindo-se de palestras sobre biografias de artistas e/ou movimentos de arte, oferecidas mensalmente pela equipe de professores, ou por convidados.
- Programas especiais gravados da TV, apresentando conceitos e procedimentos artísticos da contemporaneidade. Esses programas, quando de curta duração, eram oferecidos nos intervalos de aulas; quando mais longos programávamos encontros extras junto aos interessados. Hoje nosso acervo conta com mais de mil programas e documentários, abrangendo várias áreas de conhecimento como arquitetura, filosofia, literatura etc, boa parte deles já em DVD. Para facilitar o acesso, os alunos levam as gravações para assistirem em casa.
- Exposições temáticas⁴⁶, com o objetivo de desafiar os alunos à pesquisa de materiais e de linguagem, incentivando-os a ampliar repertório e a desenvolverem críticas reflexivas. Essas exposições que começaram a ser apresentadas anualmente na Casa de Cultura da Penha, propunham uma troca entre os colegas, visando ao compartilhamento de ideias também com os visitantes, grande parte deles constituídos de estudantes das escolas públicas e particulares da redondeza.

Mesmo que esses recursos estejam presentes em nosso trabalho ainda hoje, acredito que os processos de ensino e aprendizagem ocorram essencialmente através de um envolvimento direto entre nós professores e os alunos, pois de um lado, através dos exercícios de linguagem, eles podem conquistar a confiança de que não há certo e errado, ou bonito e feio em arte, de que podem expressar-se pelo que acreditam ser. Por outro lado, através das atribuições de significados aos trabalhos produzidos por eles, em

⁴⁶ Textos e imagens encontram-se disponíveis no site: www.viveka.com.br/exposicoes

trocas interpretativas feitas durante as aulas, o professor pode garantir respeito aos valores individuais que eles trazem, passando a reconhecer as semelhanças e as diferenças de experiências e atitudes de vida com outro olhar, aprendendo também com eles. Falando de outro modo, aos nossos saberes construídos na Viveka juntamos os de outros lugares: heranças culturais da vida familiar, escolar, social, enriquecendo o trabalho na diversidade e na solidariedade. Não se trata, portanto, de mera “inclusão” dos alunos num sistema de arte já consagrado pela história para ser decodificado apenas. Mas de disponibilizar os meios que conhecemos, para que qualquer pessoa tenha acesso. Essa questão tem sido para nós de enorme relevância, pois que “*a arte hoje vista como expressão e como cultura*” (COUTINHO:2006:44) e pode nos ajudar a conhecer o outro e a nós mesmos, articulando leituras de mundo.

O sentido da palavra “cultura”, que popularmente foi associada às heranças tradicionais e eruditas das artes, para nós tem sido um perigo constante. Perigo de acomodação numa esfera hierárquica, que costuma constrar os que não pertencem a ela, criando o “*culto da cultura*”, como diz Bourdieu (2007:67). Perigo também de cair num modismo apenas imediatista e esvaziado de sentido.

Diante desse jogo dual, aceitamos, em julho de 1999, o convite para participar de um desafio inusitado. Tratava-se de oferecer oficinas de arte para uma enorme quantidade de crianças, patrocinadas por um Shopping Center da região, intitulado “Arte nas Férias”. Nesse projeto tivemos a oportunidade de construir possibilidades de mediação entre várias reproduções de obras, de artistas brasileiros e internacionais, além de treinar as arte/educadoras que participaram do evento.

a) O investimento na formação de educadores

Em 2002 iniciamos os projetos de formação de professores de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo, que se tornaram constantes até 2008, sendo que, de 2009 em diante, começamos a receber convites mais localizados, provavelmente devido às mudanças políticas.

A primeira experiência foi intitulada “Percursos e Significações”, quando atendemos oito escolas da região leste, junto ao Núcleo de Ação Educativa (NAE-9). Este foi o projeto mais abrangente que pudemos desenvolver nesse período, graças ao intenso envolvimento das coordenadoras do NAE e uma política descentralizada para conseguir

autorizações e verbas. Foi um processo bastante desafiador, enquanto procurávamos, em nossa inexperiência, meios para enfrentar a farta resistência de muitas professoras.

O maior projeto, ocorrido de 2006 a 2008, era intitulado “*A Rede em Rede – Projeto de Formação Continuada para os Profissionais de Educação Infantil*” da Secretaria Municipal de São Paulo. Esse projeto foi desenvolvido em três fases. Em 2006, foi composto predominantemente por diretores e coordenadores pedagógicos, sendo que fomos convidados a desenvolver aulas em duas Diretorias Regionais da zona leste de São Paulo. Em 2007, fomos selecionados para atender somente coordenadores pedagógicos, de várias Unidades Educacionais da cidade, locadas no campus de uma faculdade da zona sul. Em 2008, fomos novamente selecionados para atender grupos predominantemente compostos por professores, em várias Diretorias Regionais espalhadas pela cidade.

Ao avaliar os resultados finais dessas experiências, ou seja, as imagens registradas nas escolas, os relatórios de aulas e as avaliações feitas pelos educadores, incluindo principalmente as realizações produzidas com as crianças, notamos que algumas conquistas foram significativas.

De um lado, algumas crianças tiveram a oportunidade ímpar de desenvolver, por exemplo, experimentações fotográficas utilizando-se do equipamento da própria escola. Por outro lado, alguns professores começaram a permitir que as crianças administrassem... “o uso da cola!”

A par dessa dualidade, deparamo-nos com limites que, naqueles momentos, pareciam intransponíveis, acentuando a ideia de que nós, arte/educadores, temos muito trabalho pela frente!

I- A “Ziarte-Viveka”

a) *Em busca de novos caminhos*

Uma sociedade em família pode trazer graves problemas, principalmente quando os laços se desfazem. Novos tempos, novos lugares, outros ideais. Em 2004 a “Ziarte-Viveka”, como a escola passou a se chamar, mudou-se para o bairro do Tatuapé, e em 2007 passou a ocupar espaços de uma nova casa juntamente com profissionais da área de psicologia. Nesse convívio coletivo, a que demos o nome de “Espaço Viveka”, buscamos estender algumas de nossas atividades, visando à cooperação e à divulgação de nossos trabalhos. Assim, vieram outras séries:

- “Sessão Pipoca”: sessões de cinema com comentários, visando enfatizar diversas áreas de conhecimento como a psicologia, a filosofia, artes etc;
- “Série Vivências”: contendo narrativas de experiências profissionais, e/ou pessoais, abrindo espaços para assuntos de diversas categorias, como arte, educação, saúde, identidade etc;
- “O Despertar dos Sentidos”: para o desenvolvimento de processos de leituras de imagens, contos ou poemas, mitologias etc;
- “Encontro com Artista”: encontro informal com um artista, que é convidado a trazer alguns de seus trabalhos para a manipulação do público;
- “Passagem”: trata da ocupação de um espaço expositivo dentro da casa, com obras criadas por artistas convidados;
- “Percepções Urbanas”: trata de passeios turísticos em finais de semana previamente agendados, com o intuito de levar as pessoas a construírem outro olhar sobre a nossa cidade e a se apropriarem dessas histórias. Essas visitas são guiadas por um educador da área de arquitetura.

b) O Mestrado

Em 2009 decidi me preparar para o Mestrado. Há tanto tempo afastada do meio acadêmico, precisava me reaquecer para compreender esse caminho. Conseguí estudar na UNESP, como aluna especial, em 2009 e 2010. Então prestei os exames também na UNINOVE, onde passei!

Meu pré-projeto de pesquisa, intitulado *“Relações entre arte e público no âmbito da educação não-formal”*, foi aprovado para a orientação da Professora Doutora Maria da Glória Marcondes Gohn. Nele pretendi escrever sobre algumas dessas experiências educacionais, vividas nesses vinte e dois anos como arte/educadora na Viveka, abrindo um leque de possibilidades.

Em meio aos vários interesses desses primeiros momentos, escolhi (ou fui escolhida) pelas crianças. “Vivekinha” é o nome carinhoso que damos aos encontros de arte para crianças, de 4 a 10 anos de idade. Na atualidade, esses encontros têm acontecido pela manhã, no segundo sábado de cada mês.

Alguns dos nossos objetivos são: experimentar visualidades diferentes; desenvolver a construção e a apropriação de imagens, bi e/ou tridimensionais, assim como os meios virtuais; explorar várias técnicas de materiais; conhecer obras de artistas, sejam eles brasileiros ou não, dentre outros. As leituras e as interpretações das imagens, criadas ou apropriadas por eles, normalmente são feitas coletivamente, a fim de socializarmos as conquistas investigativas, desenvolvermos problemas para o exercício reflexivo, praticarmos a atribuição de significados. Ao possibilitar a integração daquilo que veem, sentem, pensam e constroem, os resultados dessas produções parecem tornar-se uma fluida consequência dos processos de trabalho, onde todos nós aprendemos juntos.

O título da minha pesquisa ficou assim definido: “*Feio não é bonito? Experiências com a produção de arte infantil em um espaço de educação não-formal*”.

PPTs ANEXADOS:

3.1- Feio não é bonito? (2012)



Programação: Fevereiro de 2012

*dia 11/02, sábado, das 9h30 as 12h30
para crianças a partir de 4 anos de idade*

“Feio não é bonito?”

Quem já pintou uma flor com a cor do chulé?
Quem já desenhou uma árvore com casca de ferida?

Nesse encontro vamos construir nossos
desenhos combinando coisas bem diferentes,
para depois fotografar...

- *Material de divulgação para o encontro.
- *Atividade realizada com as crianças da Vivekinha em 11 de fevereiro de 2012. Participaram do encontro dez crianças entre 5 e 10 anos de idade.
- **Para preservar a identidade das crianças, aqui optamos por reeditar as fotos apresentadas nos slides originais.



Nesse encontro as crianças construíram formas com materiais considerados “feios” ou “bonitos”.

Os resultados tornaram-se efêmeros, ou seja, duraram só um pouquinho. Ainda bem que elas fotografaram!

Rua Prof. Sebastiana da Silva Minhoto, 375
Fone: 2225-1285
www.viveka.com.br



Feio não é bonito?



Lugar do bonito!

Lugar do feio!

Um grande viva pra Ana Júlia!!!

Credo, isso é uma gota de sangue que escapou do machucado dela!!!

Olha ai gente, esse é o machucadão da Ana Júlia!!

Ai, dove tar doido myito, né!!

Ela colocou a gota de sangue sobre o vidro, viram isto?

Foto: Ana Júlia

14/02/12

A Ana Júlia separou para ela, cada coisa tem seu lugar bem definido...

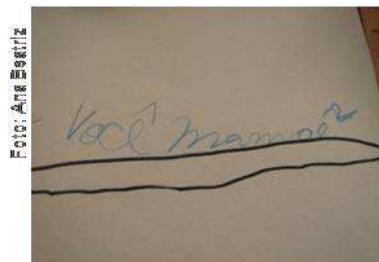


Foto: Ana Júlia

14/02/12

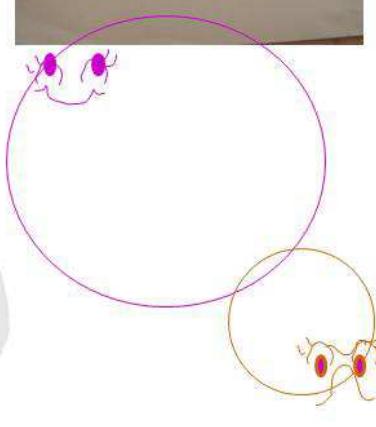
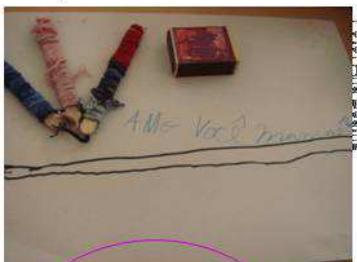
Feio não é bonito?

A Ana Beatriz também separou para ela, cada coisa tem seu tempo.



Vejam só: a Bia escrevia a palavra "SIMONE" com as uvas... Mas esse nome, tão lindo e grande para ela, não coube no vidro!! (puxa, tem nomes que parecem explodir dentro da gente, de tão lindos, né?)

*"SIMONE" = "bonito"
"Uvas" = "bonito"
Cadê o "feio"? Ih gente, perdi o feio, ele não entrou aqui? Vai ficar zangado comigo, ai, ai!!*



Primeiro ela trabalhou com as uvas...

*Depois, ela trabalhou com: palitos de sorvete, lâs coloridas e caixa de fósforo.
Daí ela escreveu...*



Feio não é bonito?

A Beatriz aproximou as lantejoulas das... UVAS??

Vejam só como ela fez:

De um lado, ela organizou uma fileira de uvas

11/5/2012



Do outro lado, ela desenhou um bicho cheio de pintas.

Foto: Lúcia



Uau!!!

Vocês repararam que "uvas", "pintas" e "lantejoulas" são todas redondas?!



Parabéns Bia !!!



A Bia colocou o "feio" perto do "bonito"?

Olha gente, o que é o "feio" e o que é o "bonito" aqui? Fiquei confusa, já não sei...



Foto: Beatriz

Feio não é bonito?

A Ana Júlia sobrepor...

Sobrepor significa colocar por cima...

- Papel de presente
-Algodão
e... **UVAS??**



Essa foto da Ana Júlia conta outra história, que começou num outro encontro e que agora está botando e crescendo, eh, eh...

Vejam só como ela fez:

Algodões brancos.
As uvas ficaram por baixo.

11/5/2012



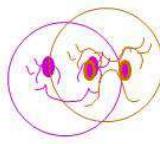
Papel de presente

o algodão ganhou tonalidades:
ora bem limpinho e branquinho;
ora meio "sujo" e esverdeado
(da cor da uva).



Gente, vejam como essa uva **esmagada** parece com a forma do **coração!!!**

Viva a Ana Júlia !!!



Uva esmagada é "feio"? Coração é "bonito"?

Feio não é bonito?

A Luíza sobrepoz

- Lantejoulas
- Fios de lã (azul, amarelo, cor-de-rosa, **cor de burro quando foge** (eh, eh, essa foi boas!)
- Terra
- e... **UVAS??**



Tá chovendo lantejoulas na horta da Luíza pessoal!

"Vejam que linda essa chuvinha, que cai toda delicada"...



*Parabéns
Luíza!!!!*

11/02/12

MINHA HORTA MELECAADA!!



*Chuva de lantejoulas é "bonito"?
Uva melecaada é "feio"?*



BRITACIO

Feio não é bonito?

O Nicolas justapôs

- Algodão;
- Papel dobrado;
- Caixa de fósforo;
- Terra
- Lã amarela enroladinha;
- Plástico azul por baixo do vidro e... **UVAS!!**

*Justapôr significa
colocar junto, ao
lado, pertinho...*



BRITACIO

Duas camadas: uma de uvas, a outra de terra.

Dois algodões: um ao lado do outro.

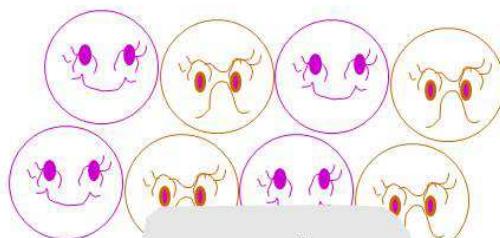
Lã amarela enroladinha: do lado direito dos algodões.

Cabinho de uvas e uvas sem casca: do lado esquerdo dos algodões.

*Grande
Nicolas !!!*

*Aliás, ele cresceu mesmo nel
Tá tão diferente... Uau!*

11/02/12



*Tudo junto é "bonito"?
Separado é "feio"?*



Feio não é bonito?

A Vivian sobrepor:

- Fita vermelha;
- Lantejoulas coloridas;
- Caixas de fósforo;
- Pedaços de lã amarela;
- e... **UVAS!!**



Foto: Vivian

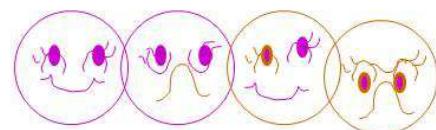
11/02/12

Nossa, vejam como ela combinou: a flor de lantejoulas com o cabinho das uvas!

Ai, que paisagem delicada, né!!



Foto: Vivian



A pessoal, vamos lá:
"BONITO" de um lado,
"FEIO", do outro lado...
E NO MEIO???

*Parabéns
Vivi!!!*



Foto: Vivian

Feio não é bonito?

O Rodrigo sobrepor:

- **uvas**
- algodão
- e... **Figurinhas do Snoopy??**



Foto: Rodrigo

11/02/12



Foto: Rodrigo

Ah, ah... O Rodrigo criou uma figura bem simpática. Parece mesmo que fica sorrindo, e conversando com o Snoopy, não é?



*Um Viva
para o
Rodrigo!!!!*

In, perdi o "bonito" e o "feio"...
Vocês sabem onde eles
estão? Quem viu?

Feio não é bonito?

O Gabriel também sobrepondo

- Uvas (com casca e sem casca);
- Palito de sorvete;
- Caixa de fósforo;
- Algodão;
- Novelos de linha e de lã;
- Papel sulfite...

Ufa!
Será que eu
esqueci de mais
alguma coisa?



11/02/12
Foto: Gabriel



O Gabriel não parava de construir seu desenho, foi sobrepondo e alargando, saiu do espaço do vidro, ganhou a mesa, uau!!!

Eh, eh, quase que a gente entra no trabalho dele, né! Ja pensou??



"BONITO", "FEIO".
"FEIO", "BONITO".
"BO-FE" = BOFE.
"FE-BO" = FEOBO.

Foto: Gabriel



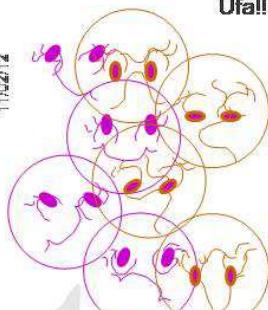
Gabriel, você
é demais,
eh, eh!!!

Feio não é bonito?

A Tainá sobrepondo

- Uvas (com casca e sem casca);
- Lantejoulas;
- Caixa de fósforo;
- Elásticos coloridos;
- Um fio de lã ...

11/02/12
Foto: Tainá



Ai, sonhei!!!
"Feio não é bonito"?
Ou "bonito não é feio"?
E agora?????????

Uau, essa é a Tatá,
um grande VIVA
pra ela gente!!!



Ei, notem como ela dividiu o espaço em 3 partes, organizando cuidadosamente os elementos. E mais incrível ainda: colocou os brancos (do algodão e das lantejoulas) na diagonal (vejam a linha vermelha). Eh, eh, isso é que é ordenação!!!

Olha ai o fio de lã, ele é amarelo e do mesmo tamanho da caixa de fósforo!!



Feio não é bonito?

Obra em contexto:



Artista: Giuseppe Arcimboldo
Milão, Itália 1527-1593

Somente no final do nosso encontro é que mostrei as obras de alguns artistas, que também adoram pensar, sentir e mexer com o "bonito" e o "feio".

11/02/12



Reverence, não datado
Óleo sobre madeira, 84x57cm
Munique, Bayerische Staatsgemäldesammlungen

Feio não é bonito?

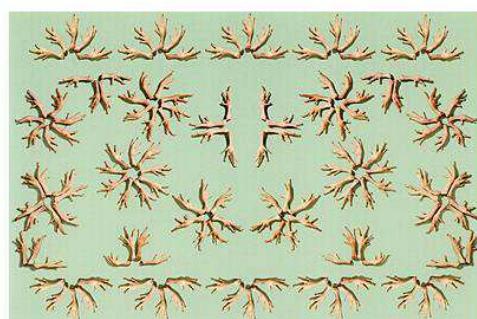
Obra em contexto:



Artista: Rochelle Costi
Caxias do Sul, RS, 1961

Elá adora fotografar as "sobras" ou "resíduos", aquilo tudo que a gente vai jogar fora, que acha que não serve pra mais nada...

11/02/12



Toalhas, Patas de Galinha, 1996-97
plotter sobre vinil, 200x123cm
Coleção da artista



Toalhas, Frutas Podres, 1996-97
plotter sobre vinil 200x132cm
Coleção da artista

Feio não é bonito?

Obra em contexto:



Ele adora brincar com a ideia do eterno X efêmero, ou seja, aquilo que dura a vida toda e nunca morre, contra o que é passageiro e não dura nada...

Artista: *Vik Muniz*
São Paulo, SP, 1961

11/02/12



As crianças gostaram especialmente das obras desse artista, por isso recomendo o site dele (embora esteja em inglês). <http://www.vikmuniz.net/>

Frankenstein e Marlene Dietrich, 2005
Da série Divas de diamantes e Monstros de caviar.


"Feio não é Bonito"?

11/02/2012

Zilpa Maria Mág



Lucas e Cynthia:
Obrigada!!!



Música: FEIO, NÃO É BONITO
Autor(es): Carlos Lyra & Gianfrancesco Guarnieri

Salve as belezas desse meu Brasil
Com seu passado e tradição
E salve o morro cheio de glória
Com as escolas que falam no samba
Da sua história

Feio, não é bonito
O morro existe
Mas pede pra se acabar
Canta, mas canta triste
Porque tristeza
E só o que se tem pra contar
Chora, mas chora rindo
Porque é valente
E nunca se deixa quebrar
Ah! Ama, o morro ama
Um amor affito, um amor bonito
Que pede outra história

<http://www.carloslyra.com/>



Rua Prof. Sebastião da Silva Minholi, 375
Fone: 2225-1285
www.ziarte.com.br



Feio não é bonito?

Obra fora do contexto:



Artista: Gabriel

"Por que o Gabriel apertava as uvas com o

papel sulfite desse jeito?" Eu não entendi nada naquele momento!

Foi somente agora, enquanto organizava essas fotos, que eu percebi...



Nossa, brincamos com monoprints há tanto tempo, e não é que ele se lembrou? Nunca imaginei fazer isso usando "uvas". Só o Gabriel mesmo!!

PPTs ANEXADOS:

3.2 – Pano pra manga (2011)



Programação:

agosto de 2011

*Material de divulgação para o encontro.

Atividade realizada com as crianças da Vivekinha em 22 de agosto de 2011.

Participaram do encontro onze crianças entre 4 e 10 anos de idade.

dia 20/08, sábado, das 9h30 as 12h30

para crianças a partir de 4 anos de idade

“pano pra manga...”

Quem sabe para que servem os panos?

Nesse encontro vamos brincar de vestir nossas histórias, costurando letras nas linhas, abotoando palavras nas tintas.

Ih, isso vai dar “pano pra manga!”



Pano pra manga...



Zipa Maria Mág

Nesse encontro contei para as crianças três episódios das aventuras de Ulisses, da Odisséia de Homero: "O Cíclope Polifemo", "As Sereias" e "Penélope".

Depois, eles criaram imagens a partir da história, utilizando-se de tecidos, linhas coloridas, botões etc.

Então, as crianças deram "Pano pra manga"...

Rua Profa. Sebastiana da Silva Minotto, 375
Fone: 2225-1205
www.viveka.com.br



O Guilherme "deupano pra manga"...

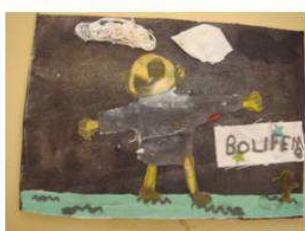
Desde o começo parecia que o Guilherme já sabia o que queria fazer.
Ele é muito decidido, sabe!

Parabéns Guilherme!!!

Viram como ele fez?
Desenhou dentro das cores do pano mesmo.
E depois cortou!

20/03/11

Eh,eh...
O Gui é bem esperto.
Acho que ele é mesmo
amigo do Ulisses...



Quem
sabe
responder
essa???



O Polifemo adorou as estórias que o Ulisses contava pra ele.
Então perguntou:
"Como é seu nome?"

O Gabriel "deupano pra manga" -

No começo é bem difícil cortar panos. Eles são moles, a gente fica procurando o melhor jeito de segurar a tesoura...

O Gabriel suou, mas conseguiu cortar, furar e desenhar. Vejam só como a gente pode ver o mundo todo através do furo que ele fez. Eh, eh... pra olhar por esse furo, tão pequenininho, temos que fechar um olho. E com um olho só, a gente vira Polifemo!!



Viva o Gabriel!!!!



O Munir "deupano pra manga" -

Quem conseguiu ver os botas do Polifemo no desenho do Munir?
Eh, eh... entenderam como ele fez? Ao recortar os panos ele construiu as formas das botas. Ao mesmo tempo, viram isto? O fundo virou figura!!!



Parabéns Munir!!!!

A Tatá "de upano pra mangar" -

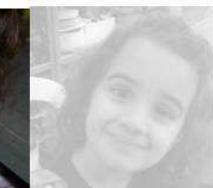
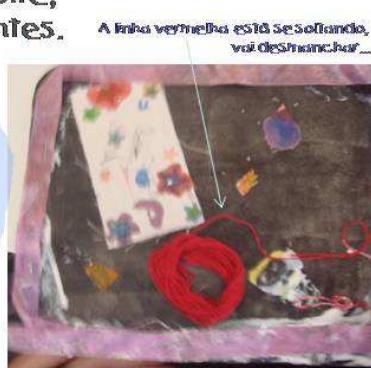
Quem adivinha o que ela escolheu pra desenhar?
 A história da "Penélope" - Que constrói seu trabalho durante o dia,
 para desmanchar tudo à noite,
 enganando seus pretendentes.

2008/1

Vau, que beleza!!

E vocês escrever assim, bem periquentinho, pra gente lembrar de falar bobinho e não acordar ninguém. Vejam bem, a linha vermelha está solta, vai desmanchar...

Viva a Tatá!!!
 Viva a Tatá!!!



A Vivian "de upano pra mangar" -

Com muito cuidado e delicadeza, bem silenciosa o tempo inteiro, a Vivi construiu a cena final da nossa estória. Ela representou o Uísces voltando para casa, depois de anos e anos de aventuras pelo mundo. Penélope esperava... Queromântico, né!!

2008/1

Vejam só os modelinhos dos roupas que a Vivi criou. Gente, que máximo!!!

E essas cabeças de botões então??

Acho que a Vivi fez um casal "abotoado", eh, eh...



Parabéns Vivi!!!



O Arthur "deu pano pra manga!" -

Com apenas um tecido estrado o Arthur construiu esta cena. Com branco e verde ele separou os espaços e elaborou os tamanhos das coisas...

Viva o Arthur!!!

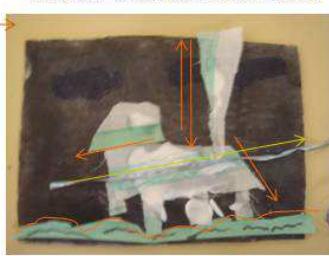
Socorro gente!!
Parece que a figura
está se mexendo!!!!

2008/1

Alguma coisa está
para acontecer por
aqui...

Quem se lembra dessa
parte da estória??

Acho que essas setinhas que eu
coloquei aqui podem ajudar a
entender as direções. São vendos?



"Na caverna escura
e fria do gigante
Polifemo estava a
mesa com os
alimentos e a
garrafa de vinho"...

A Luiza "deu pano pra manga!" -

Acho que a Lulu se apaixonou pelo Polifemo que ela construiu. Notem com que cuidado ela recortou o pano, deixando as listras coloridas igualmente inclinadas no corpo e nos braços (as mangas) da figura. Eh, eh, ela deu mesmo "pano pra manga!"

Onde fudei do Superle

2008/1

E mais, viram
como ela
combinou a cor
do único olho
dele com a cor
do cabelo? Tem
vermelho até
nas estrelas!!

Onde fudei do Superle



Parabéns
Luiza!!!!



O Matheus "deupanopramanga"

Uau!! Nessa imagem podemos ver 2 figuras do mesmo tempo (figuras 1 e 2), uma dentro da outra. Trata-se de Poseidon, ou Netuno, Deus dos Mares. Ele usa os tridentes para movimentar as águas e é muito poderoso!



(figura 1)

-Na figura inteira, as direções do braço (para cima) e dos olhos (para o lado), movimentam-se contra o fundo preto. Estão vendo isso?



(figura 2)

-Quando a gente aproxima o olhar, vemos outra figura: meio gente e meio peixe! E com a boca aberta, deve estar falando alguma coisa... Quem consegue ouvir???

Parabéns Matheus !!!

(outro trabalho)



Direções das linhas encadentes



Direções da estampa

Parece um tapete persal

Me fez lembrar de outras estórias...



A Ana Júlia "deupanopramanga"

Ela trabalhou quietinha e concentrada, aproveitando ao máximo os materiais, relacionando as partes da estória.

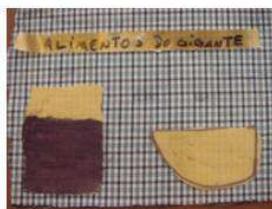
Um grande viva pra Ana Júlia !!!

Nossa!! Parece que a figura da Penélope está saíndo do supape, viamisto?

Sabem como ela fez? Dobrando o pano de estrelinhas, criou volume!!!

A Penélope da Ana Júlia tem volume!!!!

2008/1



Uau!!

Acho que a Ana Júlia estava com fome de arte...

O que?
Fome de arte?
Que gosto fofoissso?



O Riadji "deupano pramanga"...

Ele foi criando jeitos inovadores de lidar com o material, encapando e amarrando os suporte, que beleza!!

Ele também escolheu um pano bem diferente do outro, cada um deles representando uma coisa:

2008/1

a toalha de mesa da gigante, com talheres, a taça de vinho e... o prato de comida? O que será que os gigantes comem?



a roupa da Poffrême (os detalhes da peça ficaram escondidos, grudados no suporte)

E, será que o Riadji viu o Poffrême por dentro??



Parabéns Riadji!!!!



O Rodrigo "deupano pramanga"...

não quis saber de desenhos:
brincou, pulou, se escondeu
embora da mesa...
Por fim, resolveu fazer...
arte efêmera!!
Sabe o que é isso?
Lembram-se de como ele fez?

Ele organizava os botões de vários jeitos, desenvolvendo formas, relacionando cores etc. Depois, desmanchava pra começar tudo de novo! Arte efêmera é assim: começa pra logo acabar, não dura muito. Ai, ainda bem que a gente fotografou, né!

2008/1

Viva o Rodrigo!!!





Obrigada pela ajuda Lucas...
E feliz aniversário!!!!!!!

Rua Profa. Sebastiana da Silva Minotto, 375
Fone: 2225-1205
www.viveka.com.br



Pano pra manga...

Obra fora do contexto: Faço uma homenagem especialmente ao *Rodrigo*, mostrando outra artista que também faz "arte efêmera", como ele.

Artista: Sílvia M

2009/1



Ocupação de Atelé, 2007
Gaze gessada e linhas
Tamanhos variados
Site specific: Baixo da Luz, São Paulo



Vejam só: a Sílvia fez esse trabalho com gaze gessada e linhas, dentro do ateliê. Depois colou na calçada, no meio de uma praça. Alguns tempo depois... Só ficou o vestígio da peça, ou seja, a marca no chão do lugar que ocupava.

PPTs ANEXADOS:

3.3 – Igual ou Parecido? (2010)

Programação outubro de 2010



Para crianças a partir de 4 anos de idade

Dia 16/10, sábado, das 9h30 as 12h30

Igual ou parecido?

Nesse encontro vamos investigar semelhanças e diferenças entre as coisas. Quem sabe dizer: um dedo é igual ao outro? As folhas das árvores são idênticas? A lata e a laranja têm alguma coisa em comum?

Vamos desenhar, pintar e combinar, para depois conhecer artistas que adoram enigmas...

*Material de divulgação para o encontro.
Atividade realizada com as crianças da Vivekinha em 16 de outubro de 2010. Participaram do encontro seis crianças entre 4 e 8 anos de idade.

Igual ou parecido?

16/10/2010

Zilpa Maria Mág

VIVEKINHA
Arte para Crianças

**Quem quer brincar?
Charadas ou enigmas...**

SERVICO

O que a gente fala é igual ou parecido com o que a gente pensa?

O que é, o que é...?

Um grande enigma é descobrir o que está escrito ali. Alguém sabe ler francês?

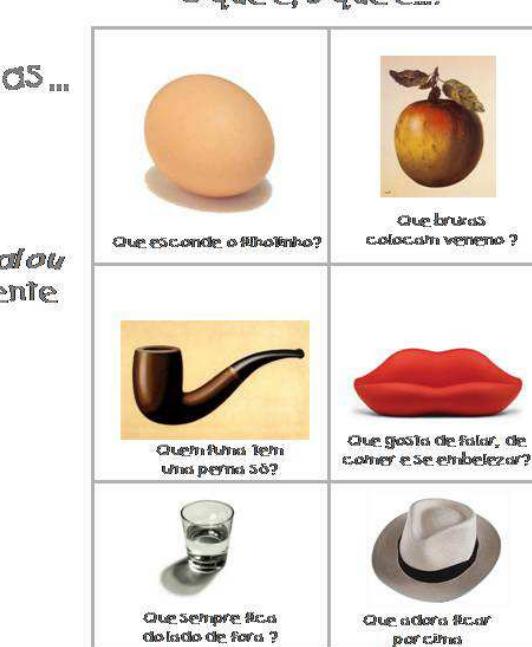
Como assim? Onde fica a França?

SERVICO

Vejam só, o artista pintou e escreveu...

O que o artista pintou é igual ou parecido com o que escreveu?

Isto é, ou não é, uma maçã?



Eh, eh... Quem conseguiu decifrar os enigmas?

Francês → Português



Obra em contexto: *Isto não é uma maçã*, 1964
Óleo sobre madeira 142 x 100 cm
Bruxelas, coleção particular

Artista: *René Magritte*
1898/1967

Ai, ai, quem sabe
decifrar esse enigma?

Mas, o que é um
"enigma"?

Isto é, ou não é,
um cachimbo?

16/10/10

Quem consegue pensar
igual ou parecido com
esse artista?

Frances → Português

Obra em contexto:
A Traição das Imagens (Isto não é um cachimbo), 1928/29
Óleo sobre tela 62,2 x 81 cm
Los Angeles County Museum of Art, USA

Artista: René Magritte
1898/1967

Eh, eh... Viram isto?
As crianças pensaram e
desenharam de um jeito
parecido com o do artista...

16/10/10

A Isabela desenhou uma
borboleta e escreveu:
"Isto não é uma borboleta".

O Nicolas desenhou 3 figuras e
escreveu: "eu não sou o Nicolas".

O Nicolas me pegou nesse enigma!

A Isabela é uma garota
esperta, porque "isto não é
(mesmo) umaborroleta", mas é
odesenho e é a pintura de uma
borboleta...
Viva a Isabela!!!

Parecia que estava tudo errado, até que fui em voz
alta: "eu não sou o Nicolas"... Ah, ah! E isso mesmo!
Porque "eu não sou (mesmo) o Nicolas", eu sou
Zilpal eh, eh... Grande viva pra ele, gente!!!

Acho que pra Vivi
"Isto não é brincadeira",
é coisa muito séria!!

16/10/10



Ela desenhou e pintou (água e plantas), pra depois escrever **IGUAL** a uma artista:

"autora Vivian"

Os desenhos das plantas cercaram o azul das águas, viraram isto?

Uau!!
A pintura da Vivi não deixa a gente pensar em nada.
Quem olha, mergulha!!

Acho que foi muito fácil pra Vivi trabalhar essas semelhanças.
Formas iguais, cores diferentes.

16/10/10



Ei, vejam que este par tem as mesmas formas e cores, mas não são iguais.
De um lado ela preencheu tudo com tinta; do outro lado, deixou um vazio, criou novas formas.

Que beleza!!

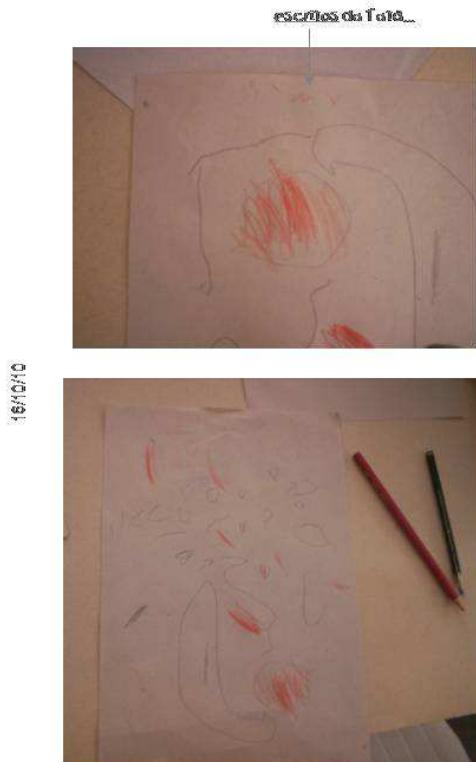
2 formas parecidas...



Nesta, olhamos para o ponto, para dentro.
Nesta, olhamos para a linha, que se movimenta.

Que maravilha!!





Vejam só como a fofá brincou com a ordenação das imagens no espaço:

- em cima, desenhou os "escritos";
- embaixo, desenhou maças, borboletas e muitas outras figuras!!

O que a fofá desenha é parecido com o que ela escreve. Viva a fofá!!!



A fofá fez assim:

Pretos combinaram com cinzas;
Vermelhos combinaram com azuis;
 vermelho "cheio" (que dizer que preencheu toda a superfície) combinou com um preto mais "vazio" (que dizer que a superfície ficou menos preenchida).

Por último, um **verde** (que ela misturou sozinha) combinou com um **azul claro**. "Por que você acha que esses cores são parecidos"? perguntei pra ela.

"Porque eu misturei", disse ela!



O João Vitor mergulhou na brincadeira!

Bem quietinho, ele fazia deliciando com as cores, brincando com as formas, descobrindo inúmeras combinações. Vau, o João Vitor é um verdadeiro pesquisador de cores e formas! Parabéns para ele!!!



Tons e matizes de cor organizadas lado a lado...



Azul, vermelho e amarelo= cores primárias

Verde, laranja, violeta= cores secundárias

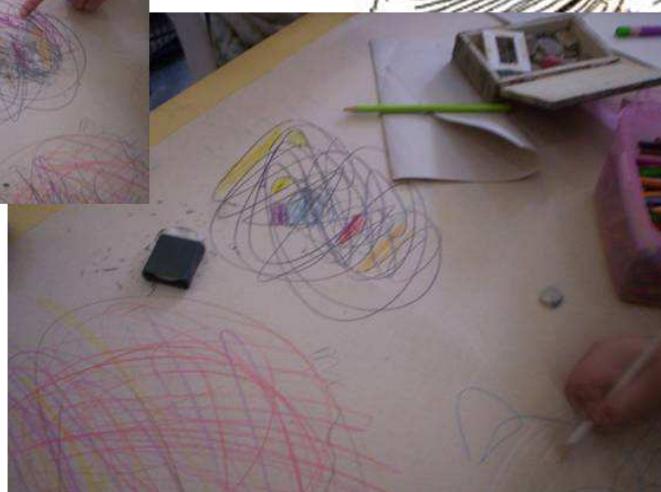


A Ana Júlia chegou mais tarde, meio envergonhada, dizendo que talvez não soubesse desenhar igualzinho.

Foi então que apareceu uma menininha na viveirinha... Porque todo mundo resolveu brincar parecida, mandando embora a ideia do igualzinho...



16/04/10



A Ana Júlia combinou cores misturadas.

Vejam como ela fez: uma cor bem aguada no fundo e outra mais grossa por cima. Assim, as cores da Ana Júlia ganharam LUZ, viram isso?

16/10/10

Notem como os raspados da Ana também se iluminaram.

Eh, eh!
As ideias e as pinturas ficaram parecidas,
todas iluminadas...

Viva a Ana Júlia!!!



uma forma outra forma

Cores iguais, formas... Parecidas? Uau! Quase que uma forma é parte da outra.
As formas se parecem, sendo tão diferentes...
Que beleza!!!

16/10/10

Notem com que controle ela criou pares com pequenas modificações:
cores parecidas,
mas com direções invertidas.

Parabéns Isabela!!!



Eh, eh...
Alguns pares ficaram
muito, muito parecidos
entre si, enquanto
outros ganharam suas
modificações...





As combinações do Nicolas mostraram-se intensas:

temperatura quente: vermelho com laranja;
Cores mais neutras: preto com cinza;
O azul pôde gerar um roxo-avermelhado, ou um verde cor-de-vômito.

Ai, que nojo, né!
Quem aí já vomitou?



cor de
"vômito"

Tchau, Turma... Até o próximo encontro!!!



obrigado Lucas!!!

16/10/10



O que é, o que é...?

que esconde o filhinho? O ovo	que frutas colocam veneno? Maçã
que fuma tem uma perna só? Cachimbo, quem fuma é o saci	que gosta de falar, de comer e se embelezar? Boca
que sempre fica do lado de fora? O Copo	que adora ficar por cima Chapéu

Respostas possíveis,
porque as crianças
poderão criar muitíssimas
outras saídas, eh, eh...

Mas, o que é um
"enigma"?

Quem sabe dizer quem é que
fuma cachimbo?



PPTs ANEXADOS:

3.4 – Livrinho: “Os Insetim” (2006)

Atividade realizada com as crianças da Vivekinha no bimestre junho/julho de 2006.

Participaram continuamente do encontro apenas duas crianças de 5 e 7 anos de idade, entrando mais uma criança de 6 anos de idade quase no final dos trabalhos. Outros assuntos e atividades foram desenvolvidas no período de 2 de junho até 4 de agosto daquele ano. Para este estudo destacamos apenas os slides que apresentam o desenvolvimento do livrinho: “Os Insetim”.

*Para preservar a identidade das crianças, aqui optamos por reeditar algumas fotos apresentadas nos slides originais.

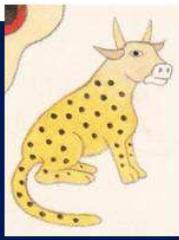




**Febre de...
O que é, o que é?**



O que é o que é
É uma bolinha pequena
Tem gípermas mas não
altra? (Iago)



O que é, o que é?
Escreve, mas não se mexe
Também nada fala?
(Iago)



O que é, o que é,
tem desenho dos dois lados,
mas é uma coisão?
(Laura)



Tudo começou
com este livro...

MEU LIVRO DE FOLCLORE
Ricardo Azevedo
Editora Ática

Cuidado pessoal...
Não sei se por vírus ou
bactéria, só sei que isso
pega porque eles não
pararam de inventar...

Eba!... O Iago trouxe a mãe dele e também um livro lindo...

Com imagens que avançam no espaço, cores vibrantes, e rimas fascinantes...



07-07-2006

iarte
Vivida

Esta é a Céfora, mãe do Iago!
Tivemos oportunidade de nos conhecermos
melhor e de lanchamos todos juntos. Melhor
ainda é que ela participou ativamente da nossa
aula... Tomara que ela possa vir mais vezes...

Uma participação
muito especial...



“Os Insetim”



21-07-2006

iarte
Vivida

Começamos a estruturar nosso próprio livrinho.
Já havíamos definido os insetos como tema e também que haveria textos rimados: uma boa descoberta do Iago.
Havia, no entanto, muita dúvida sobre a forma do Louva-Deus e da Libélula, principalmente, o que nos levou à pesquisa.
(Quantas beleza ainda há pra descobrirmos sobre esses insetos!
Pena termos tão pouco tempo!)

“Os Insetim”

Nosso projeto (um breve roteiro) vai sendo ampliado. Criamos novas idéias, novos insetos, novas situações.

Os materiais escolhidos: tinta guache, pinceis, papeis de vários tamanhos, qualidades, cores e gramaturas, cola e tesoura, régua pra medir os tamanhos das páginas (“quase” iguaizinhas) além de canetas e lápis de cor.

21-07-2006

iarte
Vivência

“Os Insetim”

Meu papel é facilitar os meios para que a imaginação possa fluir. Não estamos preocupados em reproduzir aquele livrinho, mas em criar um outro, novo, que nasce enquanto vamos relacionando situações, pensamentos, vivências.

28-07-2006

iarte
Vivência

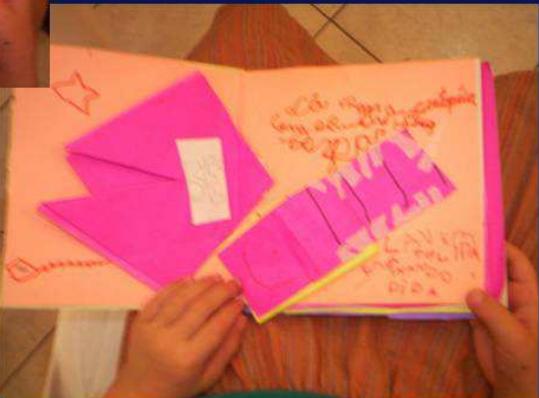
As belas rimas trazidas pela Céfora estão presentes no livrinho do Iago. Ele não só gostou da idéia, como deslanchou em criar outras novas...

“Os Insetim”



A Laura já consegue copiar letra cursiva. Mas com a letra de forma ela se sente muito mais familiarizada, identificando quais letras estão ali presentes. Todas as rimas do livrinho foram criadas por ela mesma!

Quantos pés tem uma centopéia?



28-07-2006

iarte
Vivinha

“Os Insetim”

As trocas têm acontecido por aqui de um jeito muito especial... Este barquinho foi o Iago que fez e deu pra Laura. Ela então, não teve dúvidas... Recriou! A Laura passou linha de barbante por entre furos que ela mesma fez. Depois colou o desenho de uma caneta bem no meio do barco.




28-07-2006

iarte
Vivinha

Fiquei pensando... A caneta e a linha servem pra gente desenhar e o barquinho, pra gente sonhar...

“Os Insetim”

O Júnior chegou!
Mais um amiguinho pra gente
brincar...

04-08-2006

*A arte
Viuvinha*




Seja bem vindo, Júnior!

“Os Insetim”

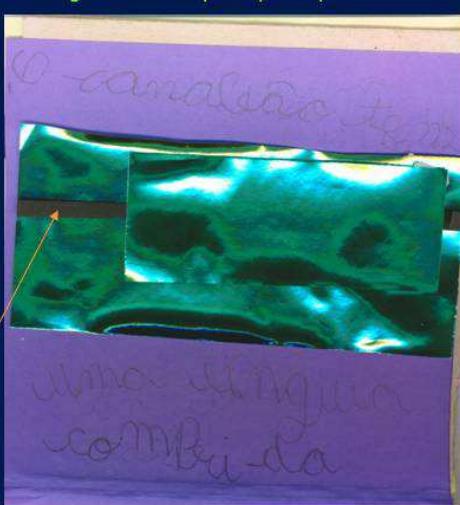
Júnior começou apaixonando-se pelo Camaleão do livro do Iago. Os Camaleões são bem espertos: camuflam-se para não serem pegos pelos predadores, também têm a língua bem comprida pra capturar insetos.

04-08-2006

Vejam só como
nossa artista
solucionou
estas questões:

3 retângulos:

2 em papel
laminado verde
(o corpo do camaleão)
1 em papel
off-set preto, peça móvel
(a língua do camaleão)

As crianças divertiram-se muito com essa invenção do Júnior, zanzando pra todo lado, observando o objeto... Só eu não tinha entendido até aquele momento, que o papel laminado distorcia, ou melhor, camuflava as imagens que se refletiam nele. Uau, esse é o Júnior!!!

*A arte
Viuvinha*

Vivekinha

Arte para Crianças

Rua Serra de Botucatu, 225
Fone: 6225-1285
www.viveka.pro.br

Ziarte

Viveka