COLEÇÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA UFES

VOLUME 5

STELA MARIS SANMARTIN

Práxis criadora:

arte no espaço educativo

MC&G

EDUFES

Esta obra foi selecionada para integrar a "Coleção Pesquisa Ufes", a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.

Universidade Federal
do Espírito Santo

Reitor
Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor
Roney Pignaton da Silva

Chefe de Gabinete
Zenólia Christina Campos Figueiredo

EDUFES
EDITORA

Diretor da Edufes
Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial
Carlos Roberto Vallim, Eliana Zandonade, Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria Silva, Graziela Baptista Vidaurre, Isabella Vilhena Freire Martins, José André Lourenço, Marcos Vogel, Margarete Schat Góes, Rogério Borges de Oliveira, Sandra Soares Della Fonte, Sérgio da Fonseca Amaral

Secretaria do Conselho Editorial
Douglas Salomão

Administrativo
Josias Bravim
Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos
Fernanda Scopel, George Vianna, Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design
Ana Elisa Poubel, Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização
Adriani Raimondi, Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão, Maria Augusta Postinghel, Maria de Lourdes Zampier

Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

MC&G

Diretora da MC&G Editorial
Maria Clara Costa

Secretaria do Conselho Editorial
Helena Pires

Seção de Edição e Revisão de Textos
Carlos Otávio Flexa | Natalia Natalino
Roberto Azul | Kdu Sena | Joyce Guimarães

Seção de Design
Glaucio Coelho | Victória Sacagami

Conselho Editorial
Alexandra Santos Pinheiro | UFGD | Brasil
Angélica Ferrarez de Almeida | UERJ | Brasil
Antonio Liberac C. Simões Pires | UFRB | Brasil
Arlindo Nkadibuala | UniRovuma | Moçambique
Juan Miguel González Velasco | UMSA | Bolívia
Luciano Brito | UFRB | Brasil
Maria Alice Resende | UFRB | Brasil
Núria Lorenzo Ramírez | UB-GREC | Barcelona
Rosy de Oliveira | UFRB | Brasil
Thayse Figueira Guimaraes | UFGD | Brasil

Preparação de texto
Joyce Guimarães

Projeto gráfico
Edufes

Diagramação e capa
Glaucio Coelho

Revisão de texto
Carlos Otávio Flexa
Roberto Azul

Foto capa:
TIZIANO, Vecellio di Gregorio (1477/1490-1576). Sísifo. 1549. Óleo sobre tela, 237 cm × 216 cm. Museu do Prado, Madri (Espanha). Wikipédia, domínio público

Esta obra foi composta com a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

S227

Sanmartin, Stela Maris.
Práxis criadora: arte no espaço educativo [recurso eletrônico] / Stela Maris Sanmartin. — Vitória : EDUFES ; Rio de Janeiro : MC&G, 2021.
Dados eletrônicos (e-Pub) — (Coleção Pesquisa UFES ; 5)

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-88077-00-9 [coleção]
ISBN: 978-85-88077-51-1

1. Educação - Arte. 2. Professores de arte – Formação. 3. Arte – Estudo e ensino. 4. Pensamento criativo. 5. Práticas de ensino. 6. Atividades criativas na sala de aula. I. Título.

CDD: 700 . 7

Elaborado por Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

STELA MARIS SANMARTIN

Práxis criadora:

arte no espaço educativo

MC&G

EDUFES

Vitória, 2021

Aos meus filhos Martin (in memoriam), Pedro e Santiago.
Aos amigos de coração, de espírito nos projetos
e de alma nas imagens poéticas.
Para aqueles com quem compartilho a alegria de viver.

Agradecimentos

Agradeço à Prof.ª Dr.ª Rosa Iavelberg (Feusp) pela orientação, carinho, oportunidades e confiança depositada para a pesquisa e redação da tese que origina este livro.

Ao Prof. Cirillo (PPGAUfes) amigo que ganhei em Vitória, parceiro na Chefia no Departamento de Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Artes do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo.

Aos professores pesquisadores e alunos do GPCEAr Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte que acreditaram no meu projeto "Perspectivas da Criatividade para a educação contemporânea na arte e seu ensino" e trabalharam intensamente nestes dois últimos anos.

Aos professores com os quais compartilho ideias e ideais, para que nossos alunos se encantem e gostem de aprender arte.

Aos alunos que nos desafiam a aprender sempre e nos motivam a continuar.

Ao Danilo, por compartilhar sonhos, acreditar em meus projetos e ajudar a realizá-los.

À minha mãe, guerreira, sempre disponível e presente.

A meu pai (*in memoriam*), que me acompanha sempre.

À arte, que me impulsiona a viver criativamente.

À criatividade, que me move na arte de viver.

Prefácio

O presente livro aborda as ações de arte/educação associadas às políticas públicas em espaços de educação não-formal, promovidas entre 1989 e 1994, pela Secretaria Estadual do Menor que, *a posteriori*, foi atrelada à Secretaria de Assistência Social, transformando-se na Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. Essas ações objetivavam atender às crianças e jovens do Estado de São Paulo. No período abarcado pela pesquisa, a autora compôs o quadro de educadores da referida Secretaria.

O livro é fundamental a quem quer conhecer a história da arte/educação no Brasil, pois o verdadeiro conhecimento no campo precisa agenciar vozes e pesquisas plurais para torná-lo visível e condizente com os fatos, dada a variedade das experiências e o valor a elas atribuído. No livro, retoma-se o significado desse projeto de arte/educação desenvolvido na cidade de São Paulo, sendo o seu registro aspecto relevante para que as vozes que o praticaram e fundamentaram não sejam esquecidas.

Como pesquisadora e protagonista do projeto, Stela Maris colabora com a memória da arte/educação brasileira. Sustentada por seus saberes sobre educação, arte, formação de professores e, sobretudo, estudos aprofundados sobre a concepção da criatividade, a autora propicia o entendimento de fatos da época e fornece

instrumentos para a reflexão sobre projetos de arte/educação que se querem críticos, decoloniais, democráticos e participativos. Outro aspecto a ser destacado neste livro é a visibilidade garantida às ideias de inumeráveis pensadoras e pensadores brasileiros que se entrelaçam, sem hierarquia, com o pensamento estrangeiro da arte/educação, que predominou, por muito tempo, nos currículos, propostas e projetos nacionais.

Ao longo do texto, as experiências que marcaram a história de nossa arte/educação emergem pela voz de seus protagonistas. Tais testemunhos estão associados à investigação da autora sobre os documentos orientadores de diferentes épocas. Tudo isso, consolida a força e a ética da presente publicação.

A pesquisa sublinha o papel social e político da arte/educação não-formal existente nos projetos desenvolvidos pela Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. O estudo também aponta a colaboração de suas ações na formação profissional dos arte/educadores e a contribuição do trabalho no diálogo com a educação escolar que foi por eles praticada. Em outras palavras, o livro tem a qualidade de traçar — por intermédio da voz dos arte/educadores e gestores que participaram do trabalho da Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social —, as diferenças e semelhanças entre a arte/educação não-formal e a escolar, na qual esses agentes atuaram posteriormente, permitindo-nos verificar que os protagonistas das duas proposições podem, na atualidade, colaborar entre si e aprender uns com os outros.

A presente publicação, além de nos deixar o legado das experiências e do pensamento de protagonistas fundantes da arte/educação paulistana e brasileira, revela a necessidade da criatividade nas ideias e práticas educacionais à semelhança do que ocorre nas criações artísticas.

Por tudo isso, a leitura do livro é imprescindível àqueles que decidem por uma visão plural, em detrimento de uma excludente das diferentes perspectivas da arte/educação que firmaram os

paradigmas contemporâneos da área no Brasil. A leitura nos leva a concluir que, como a história da arte, que incorporou a formulação de uma visão expandida com os termos histórias da arte, cabe aos profissionais da área analisar, compreender e difundir as histórias da arte/educação em nosso país.

Rosa Iavelberg
Prof.ª Livre-Docente da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo
São Paulo, 20 de dezembro de 2020.

Somos a memória que temos e
a responsabilidade que assumimos.
Sem memória não existimos,
sem responsabilidade talvez
não mereçamos existir.
José Saramago

Primeiras aproximações

cruzo centro cruzo centro
entro
entro cruzo dentro
só
(Anima Jorge Valadares)[1]

SOBRE A AUTORA

Sempre fui muito comprometida com as pessoas e a vida e, como estudante de Artes Plásticas, 1985-1989, na Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), não foi diferente.

Eu morava longe da FAAP e como ingressei com dezessete anos na faculdade, não podia dirigir. Para economizar, pegava apenas um ônibus e descia muito longe, saltava na Avenida Consolação, em frente ao cemitério, e andava muito até chegar à fundação, carregando materiais e uma pasta A2, maior do que eu.

1 Poema criado pela aluna Anima Jorge Valadares, do Curso de Cinema, por meio do ativador criativo Jogo Linguístico, na disciplina Criatividade, FAAP, 2009.

Quando comecei a cursar as "pegajosas" no período da noite, como eram apelidadas as disciplinas da licenciatura, eu aproveitava para passar as tardes nos ateliês de gravura. Havia gravado uma chapinha de cobre em água tinta, cuidadosamente quadriculada e, com diferentes tempos de gravação, consegui muitos tons de cinza. O Professor Ubirajara Ribeiro, que nunca tinha falado comigo, e a quem eu achava muito sério, olhou para a impressão que eu acabara de fazer e disse: "Que papel é esse?!!" Fiquei constrangida, pois era canson e eu sabia que haviam papéis melhores e mais adequados para gravura, mas era o que eu podia comprar na época. No dia seguinte ele se aproximou e me entregou um pacotinho embalado e disse: "Faça uma impressão com este papel e me dê uma cópia". Fiquei lisonjeada por ele querer ter uma gravura minha e agradecida pela generosidade e atitude. Era um papel alemão de ótima qualidade que tenho até hoje. Atitude de um artista educador.

Nessa imersão nos ateliês de gravura fui monitora da disciplina de Serigrafia, ministrada pelo Professor José Moraes, pintor carioca, mas que há muitos anos vivia em São Paulo. Sempre chegávamos mais cedo, antes da turma, para conversar, ver livros, olhar imagens. Dele ganhei muitos livros sobre gravura e estampas serigráficas de sua autoria para ajudar a pagar minha prensa de metal da Topal. Para quem conhece, uma grande e importante aquisição que hoje se encontra no ateliê Piratininga sob os cuidados de Ulysses Boscolo.

Faltava um semestre para eu me formar, quando meu Professor de Didática e Metodologia de Ensino, Paulo Vasconcelos, que recentemente assumira a direção da unidade Vila Nova Galvão do Programa Enturmando da Secretaria de Estado do Menor, me convida para trabalhar como arte-educadora. Fiquei radiante, pois seria o meu primeiro trabalho e para dar aula de arte!

Cheguei à FAAP e com muita alegria fui contar para o Moraes. Ele me olhou e disse: "Não faça isso, Stela! Se você começar a dar aulas nunca mais vai deixar!" Não perguntei o porquê, mas por muito anos permaneceu a interrogação: Será que foi uma praga?

Intuição? Experiência própria? Ou um conselho para não afastar a jovem do seu fazer artístico? Será que como os deuses condenaram Sísifo, ele pensou que não existiria punição mais terrível para uma jovem artista?

Atuei dois anos como arte-educadora do Enturmando e aprendi muito com meus alunos e colegas de trabalho. Depois de ficar um ano no Uruguai, Paulo Vasconcelos pela segunda vez me chama para voltar à Secretaria. Na época ele havia sido promovido à coordenação dos Programas de Complementação Escolar e estava lotado na sede da Secretaria do Menor na rua Bela Cintra. Quando soube que eu estava voltando para o Brasil me recontratou como supervisora do *Programa Turma Faz Arte*, em que pude enfrentar novos desafios e aprender muito mais.

Como um bom professor, ele sempre me propunha novos desafios e pediu que eu fosse para a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) Sampaio Viana, no Pacaembú, unidade que atendia crianças de zero a cinco anos. A Secretaria acabara de assumir a Febem e aquela unidade com capacidade para quinhentas, estava com mil e quinhentas crianças internadas. Assim formou-se uma força tarefa com duas equipes: os "educadores de rua" tinham a missão de ler os processos e tentar encaminhá-los com a maior urgência para desinternar os menores. E eu, com uma equipe de vinte arte-educadores, deveria organizar o atendimento educativo com arte para os pequenos. Não vou me alongar na descrição das nossas ações na Sampaio Viana, mas vocês podem imaginar o quanto foi forte esta experiência para todos os envolvidos.

A Secretaria corria risco de extinção, pois outro partido político assumira o governo de São Paulo e eu tinha ido para a Secretaria de Cultura coordenar a equipe técnica da Oficina Cultural Oswald de Andrade e, pela terceira vez, fui convidada pelo Professor Paulo Vasconcelos para entrar como professora substituta na graduação da FAAP, onde permaneci de 1994 a 2014, como docente na graduação e pós-graduação além de desempenhar diferentes cargos de gestão.

Como docente na FAAP conheci o Professor David de Prado, diretor do Máster Internacional de Criatividade Aplicada Total na Universidade de Santiago de Compostela na Espanha para o qual me inscrevi e cursei de 1995 a 1999. Foram dois meses de imersão em aulas presenciais e quatro anos na elaboração e execução de quinze miniprojetos aplicados ao longo do curso até chegar na dissertação. Nas considerações para avaliação da dissertação Professor David escreve sobre meu trabalho:

> El proceso creativo en paralelo con el proceso de creación artística, apoyado por múltiples procedimientos creativos, acabará plasmado en una obra "abierta" e inacabada siempre, para dar pábulo al incesante mito de Sísifo creador, que sube a los cielos y baja a los infiernos, de uno mismo, haciendo(se), tejiendo(se) y destejiendo(se) en cada obra" (PRADO, 1999).

Não entendi e fiquei com a impressão de que meu trabalho havia sido em vão, depois de tanta dedicação e esforços empregados. Mas a vida seguiu e muitos anos depois, por ocasião da finalização da minha tese de doutoramento (SANMARTIN, 2013), orientada pela Prof.ª Dr.ª Rosa Iavelberg, que deu origem a este livro, ganho de um amigo artista a versão de Albert Camus sobre o Mito de Sísifo. Depois de quatorze anos, com aquela leitura, tudo fez sentido!

Para Camus, Sísifo assume seu destino com felicidade e ao rolar a pedra montanha acima, tanto a pedra, quanto a montanha, quanto Sísifo chegam transformados. A pedra cai montanha abaixo e Sísifo volta a empurrar a pedra para o cimo da montanha, mas, em sua perspectiva, subir a montanha não significa repetir a ação, pois nova experiência se instaura e nem a montanha, nem a pedra, nem Sísifo serão os mesmos depois da jornada empreendida.

Tenho certeza de que todos que trabalharam na Secretaria do Menor saíram transformados daquela experiência e guardaram para si mesmos a aprendizagem daquela incrível experiência educativa com

arte. Talvez por ser tratar de política pública, os resultados dos trabalhos realizados nos programas nunca foram publicados, nem constam da história do ensino de arte, mas existiram e foram potentes.

Como professora que se dedica à Didática e Metodologia do Ensino de Arte, sinto-me responsável em compartilhar esta experiência tão importante e que tenho a honra e alegria de trazê-la a público, por meio deste livro, que foi contemplado pela seleção da PRPPG/Ufes, com financiamento do PROAP e Recursos do Tesouro Nacional, fazendo parte da "Coleção Pesquisa Ufes".

SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

A Arte tem seu lugar no espaço da Educação, mas tudo cabe na acepção do termo espaço, pois a generalidade do espaço como ideia abstrata só passa a assumir identidades quando se configuram lugares. No espaço da Educação cabem valores, modos de ser e agir no mundo e, do mesmo modo, cabem conhecimentos como resultado da ação criadora desse homem no mundo.

A expressão espaço educativo pode designar os espaços ampliados da educação em que ocorrem as relações interativas que caracterizam os processos de ensino e de aprendizagem de maneira intencional e sistematizada, mas particularmente vinculada a esta expressão está a qualidade do encontro entre professor, aluno e objeto de conhecimento, destacadas as orientações didáticas que as situações de aprendizagem significativa demandam.

Arte no espaço educativo significa, portanto, aproximar a arte da criança, do adolescente e do jovem, dando um lugar para a arte neste espaço, onde se ordenam e se articulam atividades com clara intenção educacional, sem perder de vista os conteúdos da aprendizagem em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).[2]

2 Conferir tipologias de aprendizagem.

Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo foi a concepção elaborada em 1994 pelos técnicos da Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social do Estado de São Paulo após pesquisa e levantamento de dados em trinta e uma unidades dos programas que se espalhavam pela periferia mais pobre da cidade de São Paulo. Considerando que é da natureza humana construir arte e cultura e que essa construção é um processo que está em constante transformação, um saber historicamente construído, os professores de arte desses espaços educativos não-formais optaram em não repetir as fórmulas herdadas da tradição, fundando-se no pensamento criativo e em sua capacidade reflexiva. Assim, a práxis educativa é configurada e exercitada no dia a dia da sala de aula.

Práxis criadora de professores e alunos foi a experiência que também vivemos no Programa Enturmando e na qual hoje podemos referendar nossos trabalhos de formação de professores, acreditando que este é um princípio importante para aqueles que pretendem ser criativos em suas práticas educativas e organizam espaços e tempos para que seus alunos também sejam criadores.

Reencontramos neste trabalho uma visão sobre a experiência, extremamente significativa para nós, mas que reconstruída como memória viva pode alimentar outros trabalhos que se preocupam com a função da arte na educação e com seus métodos de ensino. Desenvolvemos a ideia de que a arte tem conhecimento específico a oferecer, algo inerente a esta área do conhecimento que paulatinamente conquista lugar nas escolas. A arte é uma das poucas disciplinas do currículo que permite e dá oportunidade de expressar emoções e usar a imaginação, que encoraja o estudante a colocar sua visão pessoal e assinatura em seus trabalhos. Triste perspectiva, pois não só a arte, mas todas as outras disciplinas deveriam considerar o potencial criador dos alunos e incorporar esta abordagem em seus modos de ensinar e aprender.

É certo que também a arte pode tornar-se conteúdo sem vida, mecânico, se tomada pelo modelo tradicional, que centra sua

metodologia nos conteúdos da aprendizagem, na cópia e memorização, ou tende ao extremo oposto, de encerrar-se nas necessidades expressivas, interesses e desenvolvimento da criança, esvaziando-se de conteúdos. Estas tensões colocam de um lado o currículo, de outro a criança, de um lado o lógico, de outro o psicológico, de um lado o professor que controla, de outro aquele que cultiva a liberdade e espera que a criança tenha iniciativa. Os pressupostos assumidos pela Escola Nova para "corrigir" os excessos da Escola Tradicional também exagera na cautela em não interferir nos processos criativos das crianças, em não apresentar a arte adulta para não "dar modelos" e focar na autoexpressão com atividades centradas no fazer artístico e apenas no interesse da criança:

> Mas, como afirmou Dewey, e é uma lição que vale a pena reaprendermos, a solução para a excessiva rigidez não é o *laissez-faire* e também não é a solução adotar o meio-termo. O que se deve fazer é elaborar um programa de prática educacional baseada em uma concepção adequada de experiência. Para a experiência ter valor e significado educacional, o indivíduo deve experimentar desenvolvendo a habilidade de lidar inteligentemente com problemas que ele inevitavelmente encontrará no mundo (BARBOSA, 1999, p. 84).

Acreditamos que a Secretaria do Menor foi um lugar de experimentação e de aprendizagem, um lugar especial de formação de professores de arte que, sem dúvida, hoje estão atuando e aproximando nossas crianças e jovens da arte com propriedade e consequência.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites de direitos de autor, de acordo com a lei regula os direitos autorais (BRASIL, 1998).[3] Toda reprodução

3 Especialmente no que assevera o artigo 46, III: a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra,

foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.

Este livro será disponibilizado gratuitamente no Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Espírito Santo e será licenciado sob a licença *Creative Commons* [Atribuição — não comercial — sem derivações 4.0 Internacional].

Boa leitura!

---

para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra.

Lista de quadros

QUADROS

Quadro 1: Concepção de Arte-Educação. Caderno de pesquisa 77
Quadro 2: Planejamento e rotina de organização 160
Quadro 3: Comparativo entre as ações didáticas no Enturmando e na Escola 164

Sumário

Introdução **23**

Capítulo 1

Educação: um conceito ampliado **30**

Espaços não-formais de educação: especificidades e vocações 32

Espaço educativo: o espaço configurado pelo tempo para aprender 37

A formação do professor de arte: o fazer criativo do artista e do educador 45

Capítulo 2

Ações educativas: arte e cultura em espaços não formais **59**

Apresentação dos programas da secretaria estadual do menor 59

Arte no espaço educativo: análise e conceituação 70

Grupo de trabalho arte-educação e sua metodologia 75

Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo 82

Capítulo 3

Caminho trilhado na investigação **88**

O mito Sísifo 88

Trajetória metodológica 89

Reencontros necessários com a memória das experiências por seus protagonistas: as Entrevistas 92

Procedimentos para análise e interpretação das experiências com o ensino de arte 95

Capítulo 4

O contexto das entrevistas: um sistema de relações **101**

A construção do projeto: os profissionais e as equipes 102

A formação do profissional para a prática docente em arte 109

Formação a partir da prática e da experiência 111

Formação acadêmica 115
Formação em serviço 119
Linhas norteadoras: alguns profissionais da arte e da educação 121
Desenvolvimento do projeto: concepção de arte e seu ensino 136
Da livre expressão ao ateliê de percurso 137
Orientações didáticas 155
Sobre o espaço físico e os recursos materiais 155
Dinâmica das aulas 158
Rotina de organização *160*
Critérios de registro e avaliação adotados 162
Interlocuções entre concepções e possibilidades de ação:
espaços educativos formais e não-formais 163

Capítulo 5
Perspectivas construídas: espaços educativos
para o ensino e aprendizagem de arte 169

Referências 178

Índice 193

Sobre autora 214

Introdução

> *A linha de horizonte está sempre ali, presente. Mas quando nos aproximamos fisicamente em sua direção ela estará acolá, adiante. A linha caminha conosco, demarcando bordas e entornos para trás ou para a frente, mas sempre lá, em algum lugar ao redor de nós. Horizonte amplo nos abraçando e sendo abraçado pela paisagem da criação (DERDYK, 2001, p. 28).*

No período de 1989 a 1994 trabalhamos na Secretaria Estadual do Menor, criada para atender crianças e jovens do Estado de São Paulo, e que, posteriormente unida à Secretaria de Assistência Social, transformou-se na Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social.

Durante duas gestões de governo foi possível desenvolver um trabalho pedagógico que oportunizou aos técnicos da Coordenadoria das Unidades e Serviços de Atendimento Complementar à Família e à Escola em 1994, antes de sua extinção, configurar uma concepção para o trabalho com arte em espaços de educação não-formal.

Atuamos durante dois anos (1989/90) em ateliê de artes plásticas, assim nomeado na época, com crianças e jovens na unidade Vila Nova

Galvão do Programa *Enturmando*,[1] quando pudemos experimentar propostas de trabalho nas quais processos criativos, imaginativos e lúdicos propiciavam condições ao menor para a produção na linguagem visual.

Posteriormente, como supervisora do Programa *A Turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua*,[2] acompanhamos o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas em artes plásticas, educação física e teatro, com uma equipe de educadores e educadores de rua[3] que davam apoio às famílias das crianças, adolescentes e jovens atendidos.

Em 1994, os Grupos de Trabalhos (GT) designados GT Diagnóstico, GT Comunidade, GT Capacitação, GT Dados e GT Arte-Educação foram criados para avaliar e reconceituar os Programas da Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social, em virtude da proximidade da mudança de governo. Discutiram-se, a partir desses Grupos de Trabalho, assuntos de ordem geral, mas também questões específicas relacionadas ao atendimento das unidades dos programas:

> A criação da Secretaria do Menor, em 1987, veio propor uma nova política pública de atendimento às crianças e adolescentes do

1 *Enturmando*, na época conhecido como Circo-Escola, era um dos Programas de Complementação Escolar da Secretaria do Menor implantado na periferia da cidade de São Paulo, criado para oferecer aulas de circo, artes plásticas e teatro para crianças, adolescentes e jovens. O Programa será detalhado no Capítulo 2.

2 *A Turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua*, Programa de Complementação Escolar da Secretaria do Menor, se utilizava de locais que a própria comunidade cedia para o atendimento das crianças, adolescentes e jovens. Em salões de igrejas, centros comunitários, ruas de lazer, praças públicas, entre outros eram desenvolvidas atividades de artes plásticas, teatro e educação física. Este Programa também será melhor detalhado no Capítulo 2.

3 Educador de rua é a denominação criada pela própria Secretaria para o profissional por ela formado, para atuar em meio aberto (nas ruas), dentro de uma perspectiva não assistencialista e não repressiva no cuidado com crianças, adolescentes e jovens. Conferir em São Paulo (1992c, p. 29).

> estado, política esta voltada ao resgate da cidadania, de forma não assistencialista e não repressiva, oferecendo alternativas de atendimento. Historicamente o que ocorreu foi que os diversos Programas, através de suas chefias e Equipes Técnicas, foram implantando unidades sem ter garantido, através de normatizações e diretrizes mais específicas, concepções que possibilitassem práticas não tão diversificadas como as que ocorreram. Muito contribuíram para isso os processos de seleção e capacitação de profissionais (realizados de forma assistemática) e a forma diversificada de atuação das diferentes estatais, tanto na conservação e manutenção das unidades como na política de recursos humanos. Desta forma, cada gerente acabou imprimindo a sua unidade sua característica de gerenciamento, o que, no conjunto, gerou concepções e práticas fragmentadas, fazendo com que se perdesse uma visão macro do atendimento da instituição (SÃO PAULO, 1994b, p. 97).

No último ano em que trabalhamos nesta Secretaria, coordenamos o Grupo de Trabalho Arte-Educação,[4] que será abreviado como GT Arte-Educação, que teve como atribuição reconceituar o atendimento e subsidiar as decisões da Coordenação, contribuindo para a nova identidade da Secretaria. O objetivo específico do grupo foi sistematizar os trabalhos com arte das unidades, desenvolvido nos Programas *Enturmando*, *Clube da Turma*,[5] *A Turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua* e *Casa Aberta Leide das Neves*.[6]

---

4 Componentes do Grupo de Trabalho Arte-Educação: Artur Cole; Maria Cândida Nunes de Godoy; Moisés Benjamin Miastkwosky; Mônica Colucci; Raimundo Matos de Leão e Vanice Pedrazzini Gentil.

5 *Clube da Turma*, Programa de Complementação Escolar da Secretaria Estadual do Menor que possuía a estrutura de um clube com piscinas, quadras, campos de futebol, além de oferecer aulas nas linguagens da arte para crianças e jovens. O Programa será mais detidamente apresentado no Capítulo 3.

6 A *Casa Leide das Neves* era outro Programa de Complementação Escolar da Secretaria do Menor que oferecia aulas em todas as linguagens da arte: Artes

Considerados os sete anos de existência da Secretaria, naquele momento, o GT Arte-Educação elaborou uma proposta de trabalho por intermédio de uma metodologia que privilegiou o resgate histórico das práticas internas em arte, compreendendo coleta de dados, análise de conteúdos, diagnóstico e síntese; contato com instituições públicas e privadas que trabalhavam com arte, crianças, adolescentes e jovens para estabelecer semelhanças e diferenças que pudessem referenciar as ações; sistematização dos conteúdos, apresentando uma proposta pedagógica para o trabalho com arte, nestes espaços não-formais de educação, objeto de análise deste trabalho:

> Foi só quando a Secretaria estava prestes a terminar, que se organizou um Grupo de Trabalho para sintetizar o trabalho em arte que desenvolvíamos nas unidades, o que na realidade guardavam suas diferenças entre si, mas que aglutinamos dentro de uma mesma expressão "arte no espaço educativo" para destacar a presença da arte no ensino e contrapor com a visão da arte para educar, da arte na educação e outras similares. Na realidade, expusemos muito mais as concepções que estavam implícitas nas nossas convicções e práticas como profissionais de arte e de cultua, que constituíam o grupo de trabalho, mas que na verdade não haviam sido propostos e apresentados originalmente pela Secretaria. As orientações e realizações da Secretaria se encontram nas publicações feitas na época e havendo possibilidade de um pesquisador encontrá-las podem ser consultadas e serem úteis no que diz respeito ao trabalho global desenvolvido nas unidades, mas não no trabalho específico em artes plásticas (DIRETORA DA UNIDADE PESQUISADA DO PROGRAMA ENTURMANDO, 2012).

Plásticas, Teatro, Dança, Música e Literatura para crianças, adolescentes e jovens. Este Programa também será mais detalhado no Capítulo 3 deste trabalho.

Propomos, neste livro, analisar uma ação educativa em arte que nasceu de uma política pública em espaços não-formais de educação com suas dimensões políticas e sociais. O foco está no projeto em arte que se configurou durante o período de existência da Secretaria (1987/1994), sintetizado e registrado no documento intitulado "Arte no espaço educativo: análise e conceituação" que apresenta a concepção denominada "Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo".

Levantamos a hipótese de que as práticas pedagógicas com arte desenvolvidas na Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social constituíram-se como espaços importantes de formação para alguns de seus profissionais e trouxeram contribuições significativas para aulas de arte nas instituições escolares às quais hoje estão vinculados. Acreditamos também que a concepção "Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo", elaborada pelos técnicos do GT Arte-Educação, operou uma proposta ainda atual para a educação com arte na contemporaneidade e que o Programa Enturmando configurou um espaço educativo adequado para produzir, fazer e pensar arte, comprometido com a experimentação, descoberta, invenção e processos criadores das crianças, jovens e dos professores, já no final dos anos 1980.

No primeiro capítulo fundamentamos a educação como um conceito ampliado e exploramos a expressão Espaço Educativo como um sistema complexo de relações entre professores, alunos e conhecimentos, mas em particular sobre o tempo necessário para configurar as oportunidades de ensinar e aprender de maneira significativa em que estejam implicados os processos de pesquisa, experimentação e criação nas linguagens da arte. Também serão tecidas neste capítulo considerações acerca da formação do professor de arte, na perspectiva do fazer criativo do artista e do educador.

Para retomar esta trajetória e averiguar porque nesta ação encontramos em estado embrionário as concepções das práticas contemporâneas para o ensino e aprendizagem da arte, no Capítulo 2 apresentamos os Programas de Complementação Escolar e em

seguida analisamos a concepção formulada pelo GT Arte-Educação intitulada "Arte no Espaço Educativo".

A metodologia empregada foi detalhada no terceiro capítulo caracterizando a pesquisa como qualitativa, pois, mais do que testar hipóteses, objetivou responder às questões da investigação. Foi realizado levantamento de fontes secundárias em documentos oficiais como relatórios, impressos, revistas e *books* produzidos na época pela própria Secretaria do Menor do Estado de São Paulo, em arquivo pessoal da pesquisadora. Mas ultrapassa a história documentada, na medida em que observou a necessidade de realizar entrevistas com profissionais que tiveram papel fundamental na criação, gerenciamento e prática nos Programas da Secretaria, portanto, pessoas que assumiram, mais do que o levantamento da memória do trabalho realizado, as implicações destas experiências vividas para o ensino de arte que praticam hoje na educação formal. Sem a possibilidade de verificar os resultados desta proposta educativa com os participantes dos Programas — as crianças, adolescentes e jovens da época —, recorremos, portanto, aos documentos produzidos pelos técnicos no momento de sua existência e, por meio do olhar construído pelos educadores que viveram a experiência, investigamos os princípios inspiradores, norteadores e estruturais desta proposta de trabalho com arte cujos ecos são possíveis identificar e reconhecer, pois perduram e afetam as ações como professores de arte hoje.

A análise e interpretação das entrevistas são tecidas no capítulo 4, apresentando uma visão do contexto, o perfil dos profissionais e das equipes, as dimensões de formação do professor de arte, além das linhas orientadoras que alguns profissionais ligados à arte e à educação ofereceram ao projeto. Em seguida passamos ao desenvolvimento do projeto, identificando os princípios norteadores e estruturais da proposta de trabalho em arte e as orientações didáticas que o constituíram, para finalmente explicitar quais experiências foram incorporadas e/ou transformadas para o ensino de arte nas escolas em que os professores atuam.

Finalmente esta pesquisa permitiu-nos apresentar considerações sobre uma proposta pedagógica para o ensino e aprendizagem da arte e apontar interlocuções possíveis entre os espaços não-formais e formais de educação.

Capítulo 1

Educação: um conceito ampliado

> Educação é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de "ser humano".
>
> *José C. Libâneo*

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social pelo simples fato de as pessoas viverem e interagirem umas com as outras e em sentido estrito em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de ensino e aprendizagem, mediante uma ação intencional, consciente, deliberada e planificada.

Podemos observar que a educação acontece numa grande variedade de instituições e atividades humanas como família, escola, trabalho, igrejas, organizações políticas e sindicais, nos museus, nos meios de comunicação, entre outros, e, neste trabalho, interessa-nos diferenciar esses âmbitos para situar a atuação da Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social.

A *educação informal* corresponde aos processos de conhecer (experiências, ideias, valores e práticas) que vêm do ambiente em que o sujeito vive e das relações socioculturais que mantém. A educação informal não está ligada a uma instituição, não tem ações sistematizadas, organizadas, nem intencionais e conscientes, assim abrange as possibilidades de aprendizagem que se dão no decurso da vida em um processo permanente:

> O caráter não-intencional e não-institucionalizado da educação informal não diminui a importância dos influxos do meio humano e do meio ambiente na conformação de hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem (LIBÂNEO, 2010, p. 91).

Já na educação *formal e não-formal* há intencionalidade de ensinar e estes âmbitos de educação se diferenciam pelo tipo de estruturação, sistematização e relações pedagógicas entre professores e alunos:

> Sendo o termo formal o elemento distintivo das duas denominações, vejamos o que ele significa. Formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estrutura organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade, e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito (LIBÂNEO, 2010, p. 88-89).

Na escola, instituição do sistema oficial de ensino público e/ou privado, organiza-se uma estrutura curricular integrada horizontal e verticalmente que prevê o longo período de tempo que a criança e o adolescente permanecerão na escola.

A educação *não-formal* compreende, por sua vez, atividades pedagógicas consonantes com o grupo a ser atendido, então pode ser caracterizada como uma maneira diferenciada de trabalhar com os saberes culturais e históricos das pessoas, paralelamente ao saber escolar.

ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO: ESPECIFICIDADES E VOCAÇÕES

Neste âmbito situam-se os Programas de Complementação Escolar da Secretaria do Menor que, como política pública, ampliou a perspectiva do atendimento à criança, ao adolescente e ao jovem do Estado de São Paulo no contato com arte, esporte, lazer e cultura, assegurados pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, que, no Capítulo IV, aponta:

> Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e acesso às fontes de cultura.
>
> Art. 59. Os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (SÃO PAULO, 1993, p. 37).

Cortella (2007, p. 47) diz que é inegável o papel massivo da educação formal como "Dever do Estado e direito do cidadão" e que a Educação Formal Escolar Pública significa mais de 85 % das

matrículas da educação básica brasileira, dados que nos permitem dimensionar seu impacto e importância, mas que não esgota a demanda civil:

> Ora, como Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado. Ademais, se essa operação compartilhante na Educação não-formal pretende a consolidação de uma sociedade com convivência justa e equânime, a cidadania e a paz é o horizonte.
>
> É nesse momento, o do desejo sincero de construção de uma cidadania repleta de justiça e paz, que a Educação não-formal desponta como uma das fontes de elaboração de futuro. Afinal, como sempre lembramos, a Educação formal (especialmente em sua versão escolar) é necessária, mas não suficiente, o contrário vale também. A empreitada para a edificação de vida coletiva abundante[1] é de tal dimensão que exige, claro, que redobremos os esforços nessa direção (CORTELLA, 2007, p. 47).

Ampliando esta abordagem pensamos que os espaços não-formais de educação podem contribuir no processo de formação da criança, do adolescente e do jovem, ocupando um lugar singular ao atender também às suas necessidades expressivas, estéticas e capacidade criadora.

A Secretaria, além de oferecer uma rede de atendimento aos menores em situação de rua, ocupou-se nos Programas de Complementação Escolar em oferecer arte e cultura à população com menor acesso e menos favorecida economicamente. Em paralelo a

---

1 A expressão *vida coletiva abundante* é definida por Cortella (2007) como estar em paz, que significa não ser atormentado pela falta daquilo que é básico à vida, como socorro, saúde, trabalho, educação, alimentação.

este desenvolvimento cultural, muitas possibilidades de participação e pertencimento das pessoas foram abarcadas ao serem respeitados os contextos e a herança cultural das comunidades atendidas, muitas vezes nem sempre priorizadas na educação formal:

> Os educadores não-formais do Brasil constituem um painel amplo, rico e estimulante. Trata-se de jovens que realizam projetos inovadores e renovados, levando uma lufada de cultura e educação as comunidades em que atuam (FERNANDES, 2007, p. 19).

A ação pedagógica com arte neste espaço ampliado da educação, especificamente não-formal, hoje é conhecida como educação social. Soares, no texto *Projetos Sociais e Participação Popular*, afirma que:

> No âmbito dos projetos sociais aqui discutidos, o trabalho da educação na área social — a chamada educação não-formal ou, melhor dizendo, educação não escolar — pressupõe diálogos constantes e contextualizados, fazeres e refazeres. O "fazer saber" deve ser uma contrapartida ao "saber fazer". Assim como o garimpeiro que busca no chão a preciosidade das estrelas, o educador deve interligar noções como preservar e adquirir, para criar saberes com a comunidade. Isso significa que, aos grupos populares, cabe não apenas preservar o saber que possuem, mas se apropriar do que lhes é negado na construção de sua identidade (SOARES, 2007, p. 81-82).

A Secretaria do Menor foi uma secretaria especial, criada nos últimos anos da década de 1980, que iniciou, portanto, seus atendimentos com Programas destinados aos menores em situação de rua, e que amplia sua atuação com os Programas de Complementação Escolar. Os Programas *Enturmando*, *Clubes da Turma*, *Casa Leide das Neves* e *A Turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua* tinham na arte e na cultura o foco de seu atendimento e, recebendo os menores fora do

horário escolar, pretendiam manter as crianças, adolescentes e jovens nos locais de sua moradia.

A extensão da experiência educacional não-formal da Secretaria do Menor se dá pela estrutura em rede de atendimento que, de certa forma, permeou a cidade em pontos de baixa renda e carência de serviços sociais. Acreditamos que a extinção desta Secretaria tenha aberto espaço para o fortalecimento das Organizações Não-Governamentais (ONGs) que começavam a surgir no início dos anos 1990, perspectiva também apontada pelo diretor da Complementação Escolar entrevistado: "Acho que elas estavam engatinhando, mas depois disso tomam impulso, acho que tem que ser expresso, há uma sombra nossa lá":

> Embora a escola seja uma instituição com muitos anos de existência participando ativamente dos repertórios culturais de diferentes contextos e deixando marcas indeléveis — positivas e/ou negativas — nas memórias de seus frequentadores, desde há muito tempo também aparecem experiências formativas que ocorrem fora da escola para diferentes públicos. A partir dos anos 1990, no Brasil, tais experiências passaram a ser conhecidas como educação não-formal, ocorrendo paralelamente à frequência escolar (SIMSON, PARK; FERNANDES, 2007, p. 13-14).

Sobre essa modalidade de educação, a educação não-formal, o Programa Rumos Educação Cultura e Arte 2005-2006 recebeu 221 entidades que se autodenominavam associação, centro, fundação, obra social, legião, ação social, casa assistencial ou lar e, notando a ausência da denominação ONG, Fernandes (2007, p. 46-47) relata:

> Causou-nos surpresa o baixo número de entidades que se denominam "ONGs": apenas duas. Entretanto, várias entidades denominadas associações se identificaram como ONGs, pois ao citar o nome do coordenador abrangente, usam a denominação "ONG

> patrocinadora" ou, ao descreverem as atividades realizadas, dizem "a nossa ONG", a exemplo de uma OCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público).

Neste levantamento realizado pelo *Programa Rumos*, nomenclaturas como oficinas, sociedade amigos do bairro, associação de amigos, uniões, núcleo, grupo ou centro de estudos, entre outros, também apareceram. Sobre a data de fundação das instituições Fernandes (2007, p. 49) comenta:

> Esse dado apareceu esparsamente em alguns relatos (o registro mais comum refere-se ao período de desenvolvimento do projeto escrito). Observa-se a presença de entidades muito antigas — uma creche fundada em 1914 em Campinas, por exemplo, ou entidades criadas nos anos 1940, 1950 e 1960. A maioria, entretanto, dentre os que mencionaram a data de fundação, foram criadas a partir dos anos 1990.

Este levantamento confirma nossa hipótese de que, de todas as formas, a especificidade da educação social está relacionada à capacidade em dar respostas às novas necessidades socioeducativas. Gohn (2007) enfatiza a importância de que os projetos dessa natureza sejam sensíveis, estejam atentos e respeitem a realidade da cultura local. Conheçam o contexto onde sua instituição está inserida e permitam que as temáticas surjam do próprio grupo. Em suas palavras:

> A educação não-formal funciona em mão dupla: o educador tanto aprende quanto ensina, o mesmo vale para os participantes das atividades. É fundamental, assim que o educador tenha sensibilidade para atender e capturar a cultura local, a cultura do outro, as características exclusivas do grupo e de cada um dos participantes. A escolha do tema gerador com a comunidade não pode ser aleatória, pré-selecionada ou imposta. A temática

> deve nascer a partir do cotidiano daquele grupo, considerando as características dos integrantes — como idade, gênero, nacionalidade, religião, crenças, hábitos de consumo — e a cultura e o modo de vida locais — que incluam práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas, acionadas. Com seu trabalho, o educador social ajuda a construir espaços de cidadania no local onde atua (GOHN, 2007, p. 16).

ESPAÇO EDUCATIVO: O ESPAÇO CONFIGURADO PELO TEMPO PARA APRENDER

O quase nunca é
e a constante de nunca ser
a tentativa permanente
de quase ser algo
que nunca será,
pois é ideal.
O tempo passa
e assim que se encontra
com o material
o quase enfim nasce,
chega ao mundo
e se torna
deixando de ser
quase.
(KIM, 2009)

Interessa-nos refletir sobre o *Espaço Educativo* menos como metáfora e mais com o estatuto de uma imagem, que nas palavras de Bachelard:

> Em sua novidade, em sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio. Procede de uma *ontologia direta.* [...] O poeta não confere o passado de sua imagem e, no entanto, ela se enraíza diretamente em mim. A comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica (BACHELARD, 1993, p. 2).

Arte no Espaço Educativo foi expressão cunhada em 1994 pelo GT Arte-Educação para nomear o documento que reconceituaria o ensino de Arte nos Programas de Complementação Escolar quando a Secretaria do Menor foi integrada à Secretaria da Promoção Social e passou a denominar-se Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social.

Sob determinada perspectiva, este Espaço Educativo pode remeter-nos ao conceito ampliado da educação com seus espaços formais, não-formais e informais, como já tratado anteriormente, mas a presença da arte na expressão denota a intenção de reafirmar sua presença como área de conhecimento em qualquer espaço em que a educação possa ocorrer: na escola e fora dela. Portanto, Arte no Espaço Educativo significa a vivência das linguagens e a produção artística para o desenvolvimento das capacidades humanas artístico-sociais.

Na perspectiva de ampliar a reflexão, pensaremos neste Espaço Educativo também como um sistema constituído por professores, alunos e conhecimentos específicos em arte, que passa pelo viés pedagógico e respeita orientações didáticas específicas. Portanto, vinculamos o processo de ensino e de aprendizagem na qualidade desse encontro entre professor, aluno e objeto de conhecimento[2] e em particular focaremos os aspectos pedagógicos e didáticos que as situações de ensino e aprendizagem demandam. Um princípio será destacado nesta reflexão: a dimensão do tempo.

---

2 Triângulo pedagógico (1988, Berne, P. Lang) de Jean Houssayle modela a situação pedagógica em torno de três polos: o saber, o educador e o aluno. Conferir em Pineau (2003, p. 206).

A concepção para o trabalho com arte no espaço educativo não polariza o tempo interno do aluno como um tempo predeterminado pelo outro, permite que o movimento da criação seja sincronizado pelos movimentos pessoais e transpessoais[3] e a aprendizagem seja ritmada pela interação estimulante, divergente, enriquecedora entre professor e aluno.

A dimensão do tempo considerada como chave para configurar as oportunidades de ensinar e aprender de maneira significativa implica respeitar os ritmos individuais das crianças, adolescente e jovens nos processos de pesquisa, experimentação e criação nas linguagens da arte. O espaço educativo à luz desta tese trata de um espaço que respeita o tempo de formação e o ritmo do aluno na realização de seus projetos pessoais.

Pineau (2003, p. 38-40), ao tratar sobre o valor do tempo social, diz que o tempo de espera pode ser sincronizado com o devir pessoal e o socioprofissional se os entretempos não eliminarem toda a possibilidade de produção histórica pessoal. Pineau nos dá alguns indicadores para entendermos o comportamento de espera. Em suas palavras:

> Neste particular são usadas as expressões tempo morto, tempo forte e tempo livre. Dependendo do uso empregado, este imperativo de espera mata ou libera tempo. Como se explica essa dualidade? Para aproximar estes opostos, é preciso recolocá-los em seu processo de produção que não é lógico, nem mesmo cronológico no sentido de encadeamento linear, mas dialético: o tempo de espera é tomado conflitualmente entre um tempo e um contratempo, conflito que pode matar todo o tempo ou, o contrário, transformar seus diferentes componentes (PINEAU, 2003, p. 39-40).

3 O termo transpessoal se refere ao "que transcende ao espaço da individualidade, ao ego ou a personalidade". Conferir em Fregtman (1989, p. 218).

Discutimos aqui, a partir das ideias de Pineau, que o tempo da infância pode ser tomado como um tempo de espera para um vir a ser adulto "desperdiçando" a possibilidade de reconhecer a criança, o adolescente e o jovem também como criadores e produtores de cultura. Nesta perspectiva o tempo de espera vira tempo morto:

> O tempo de espera vira tempo morto por bloqueio no primeiro momento do conflito. A oposição ao tempo trazida pelo contratempo é tal que mata toda a possibilidade de produção temporal entre os dois. A tensão, a pressão é tal que mata o tempo, quer dizer, o devir, parando-o em um elemento inicial perturbado, agressivamente fixado ao contratempo encontrado ou desamparado com o entretempo provocado (PINEAU, 2003, p. 40).

Noutra perspectiva, quando tratado de outra maneira, o tempo de espera pode tornar-se tempo livre a ser apropriado pelos sujeitos cognoscentes. Nesta perspectiva, os Programas configurados pela Secretaria do Menor foram pensados para "ocupar" os "tempos livres" dos menores, mas, no espaço educativo proposto, a criança, o adolescente e o jovem eram orientados a usar seu "tempo livre" como tempo forte, no sentido da ação criadora.

O tempo morto vira tempo livre quando a primeira oposição do contratempo é deixada para trás, quando seu contra é ele próprio contraposto. Este contratempo é então vivenciado como momento positivo de emergência de um entretempo livre, livre de imposições dos tempos e contratempos que o dominaram. O tempo de espera vira então tempo de relaxamento, que é preenchido de passatempos gratuitos e desenvolve uma temporalidade imaginária de sonho, de brincadeiras, de livres associações:

> Este tempo livre da espera relaxada vira tempo forte quando a produção temporal imaginada é realizada, transformando o tempo e o contratempo que a provocaram. De tensão mortal ou

> relaxamento lúdico a espera passou a ser energia criativa. Assim a usam os criadores cujo movimento essencial só chega a se impor socialmente depois de longos caminhos, de longas travessias no deserto (PINEAU, 2003, p. 40).

Quantas vezes o tempo hora/aula na escola não se traduz em tempo morto, com ações repetitivas e atividades que preenchem o tempo, mas nada significam para os alunos?

> Esta religião do horário talvez seja a forma máxima de pressão temporal, ao mesmo tempo extrema e interiorizada, que separa de temporalidades menos mecânicas ligadas aos ritmos vitais. [...] Mas para repensar nos diferentes setores sociais, entre outros, os do trabalho e da educação, organizações dos tempos flexíveis que não estejam sob o jogo exclusivo da grade horária, quase tudo está por fazer. Contudo, horários flexíveis começam a ser instituídos e aparecem pontos de ruptura da grade. Um excesso de estruturação temporal pode tanto levar a uma ruptura como a um excesso de desestruturação. [...] Outro paradoxo, comparável ao primeiro: os usos do tempo mais resistentes à abertura aos ritmos vitais específicos e diferenciados parecem na verdade ser aqueles que pretendem ser educativos, os usos do tempo escolar. O dogma da "hora/aula" mal começa a ser questionado (PINEAU, 2003, p. 46-47).

O desafio parece estar na desestabilização do tempo escolar obrigatório para a situação de tempo escolhido e numa dinâmica de sala de aula em que os tempos deixem de ser sempre fixos que determinam os ritmos do grupo, para não impedir os tempos vitais individuais. A frequência dos tempos exógenos introduz bloqueios ao movimento da criação e da aprendizagem, que é variável, flexível e que requer a livre escolha para atribuição de sentido e de significado. A pretendida universalidade e determinação temporal elimina ou ignora a existência de um tempo biológico que propõe um ritmo singular:

> O uso do tempo universal (TU) como um tempo social, como tempo de todo mundo, como tempo fundamental, como medida de outros tempos, mascara a realidade dos tempos pessoais muito diversos, relativamente imprecisos e pouco rigorosos de vida cotidiana (GROSSIN, 1974, p. 137 *apud* PINEAU, 2003, p. 53-54).

O espaço educativo propõe que os alunos vivam cada etapa de sua vida e não desistam de brincar e de expressar suas ideias e ideais. Propõe que o tempo livre das crianças, adolescentes e jovens seja potencializado pela observação e ação como espaço-tempo criador.

Neste sentido a aula de arte pode constituir-se como espaço-tempo em que a liberdade criadora desestrutura, fragmenta, rompe até entrar num tempo organizador de observação e de ação do sujeito que associa, liga, conecta e reordena novas formas, origina novos pensamentos, desenhos, pinturas, objetos que passam a existir como elementos da cultura. A aula de arte promove a organização das informações internalizadas por meio da ação criadora nas linguagens artísticas, agilizando a interação entre o tempo da matéria e o tempo psíquico que projeta a obra e organiza a ação:

> A observação constata causalidade, a ação cria finalidade. [...] Costa de Beauregard percebe assim a existência e a interação dos dois sentidos contrários dos tempos físicos e psíquico, um tempo destruidor e um tempo criador. A vida tenta subir o declive que a matéria desce, fazer o que ela desfaz (PINEAU, 2003, p. 82).

O espaço educativo, portanto, configura-se como dimensão espaço-temporal privilegiada para os alunos desenvolverem trabalhos nas linguagens artísticas e as equipes profissionais, a práxis educativa, compartilhando princípios sobre o campo da arte e o seu ensino, com *um* modo de ver a arte na educação, com *um* projeto pedagógico em arte.

A expressão *Espaço Educativo* se estendeu a todos os Programas da Secretaria. Designa um modo de construir os processos de ensinar e de aprender e recorre às relações interativas que caracterizam o processo de ensino e a aprendizagem incluindo, além de alunos e professores, a comunidade local:

> Ser um espaço educativo a assegurar as melhores condições para a criança viver e aprender implica que o planejamento arquitetônico, a organização do espaço físico e do material pedagógico, o perfil do educador, o planejamento e a execução das atividades sejam cuidadosamente pensados para permitir um bom desenvolvimento infantil harmonioso. Significa, também, integrar a família no processo educativo da creche/pré-escola, para que a vida da criança seja harmoniosa (SÃO PAULO, 1992b, p. 13).

Os processos educativos formais e não-formais ocupam-se da assimilação dos saberes, habilidades técnicas, valores existentes no meio cultural. Há vínculos reais entre o ser que se educa e o meio natural e sociocultural do qual ele faz parte, e as gerações adultas cuidam de assegurar às gerações mais novas o acesso aos conhecimentos, experiências, modos de ação que a humanidade acumulou. No entanto, também é papel fundamental da educação potencializar e desenvolver a capacidade criadora dos alunos:

> A direção do que entendemos como educação aponta para uma proposta pedagógica que busca a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir, que busca a interação entre saber e a prática, relacionadas à História, às Sociedades e às Culturas. Uma proposta que aponta para a produção de conhecimentos como criação de novos valores, significados e sentidos (SÃO PAULO, 1994a, p. 11).

O *Espaço Educativo* não se refere, portanto, somente a espaço físico construído, mas a dimensão e direcionamento que nele se

delineia. Caracteriza-se como um espaço onde se valorizam as potencialidades individuais, as singularidades, se instiga a solucionar problemas, a explorar, experimentar, e ainda se propicia flexibilidade para aceitar o novo, que inspira, que permite expressar sentimentos, usar a imaginação e estruturar ideias. "É pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências" (BACHELARD, 1993, p. 29).

Este *Espaço Educativo* constitui-se em um conjunto de elementos necessários à educação que humaniza e que pretende transformar as sociedades que se baseiam nas relações de exploração, manipulação e manutenção do *status quo* em sociedades que realizam a potência criativa e criadora do homem.

A *Arte no espaço educativo* pode permitir um intervalo de silêncio no tempo da vida cotidiana das crianças, adolescentes e jovens, tanto nas escolas como nos espaços não-formais:

> O modelo tradicional de ensino e aprendizagem foi o que prevaleceu nos sistemas escolares; entretanto, em muitos momentos, a organização do ensino passou por reformas e alternativas, baseadas em críticas à escola e em propostas de alternativas metodológicas e/ou novos modelos de educação e pedagogias fora dos sistemas formais.
>
> Nesse ponto, tanto a educação formal e não-formal, pela potencialidade de lidar e de se abrir para outros modos de fazer, de contribuir para e de construir o processo de aprendizagem e formação pessoal, favorecem e estimulam a ocorrência de experiências e de sentidos. A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido *a priori* (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a ser desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessam, ou seja, válidos para um público específico

> naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos. E, por experimentar um outro papel social que não o representado na escola formal (como professor e alunos), contribui com uma nova maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade. (SIMSON, PARK; FERNANDES, 2007, p. 14).

O caráter pedagógico do Espaço Educativo propõe princípios e formas de atuação[4] para dar sentido à atividade de ensinar e aprender comprometida com a criatividade e com o conhecimento que emancipa e capacita a criança, o adolescente e o jovem a criar, com autonomia, seus projetos pessoais dimensionados em valores éticos perante a sociedade da qual fazem parte.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: O FAZER CRIATIVO DO ARTISTA E DO EDUCADOR

> Como educadores artistas, além dos planejamentos, objetivos e crenças pedagógicas, está, eu penso, a lembrança de nossos próprios encontros em silêncio com a Arte que nos transforma (MACHADO, 2012, p. 26).

A formação superior em arte não determina que os estudantes se tornem única e necessariamente artistas, pois são inúmeras as possibilidades profissionais que a área oferece. Conhecer, fazer e refletir sobre arte qualifica os alunos para diversas atuações: como futuros criadores de produções artísticas, como críticos, historiadores, filósofos, curadores e professores habilitados a realizar ações

4 Os princípios e formas de atuação correspondente à concepção *Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo* será apresentada e detalhada no Capítulo 2.

educativas em museus, galerias, instituições culturais e também nos espaços formais de educação.

O ensino de arte na graduação introduz o aprendiz em uma área do conhecimento e os métodos adotados podem ou não aproximá-lo da arte por meio de experiências estéticas e ações criadoras, significativas com as linguagens.

Sobre os processos de criação na arte, Tavares (2012, p. 36-37) explica que a história da criação artística, com o passar do tempo, transforma a ideia do artista como um *porta-voz* da divindade, com base na ideia de *enthusiamós* (possessão ou inspiração divina) de Platão, à ação humana a partir do conceito *poieses* ou *techné* (fazer, trabalho, atividade artesanal) de Aristóteles, mas é na Renascença que as ideias de "sujeito criador" ou "livre arbítrio" aparecem e permitem que o homem assuma a autoria do ato criativo e surja afinal a ideia do ser artista:

> Ao se tomar consciência do caráter complementar da razão e da sensibilidade impõe-se a noção de "sujeito criador" que opera no âmbito da expressão artística. Enfim, afirma-se a noção de que a subjetividade e a racionalidade se vêm implicadas no ato artístico (PLAZA, 2001). E é aqui que se firmam os caminhos para se refletir sobre as alianças entre a arte e a ciência no contexto dos processos de criação (TAVARES, 2012, p. 37).

Bosi (1986, p. 69) diz que construir, conhecer e exprimir são operações vitais em todo processo que conduza a forma, como na perspectiva de Pareyson (1993, p. 20) de que os processos de criação em arte configuram-se como formatividade específica e intencional, pois tratam de "um certo modo de 'fazer' que, enquanto faz, vai inventando o 'modo' de fazer: produção que é, ao mesmo tempo e indissoluvelmente, invenção":

> Todos os aspectos da operatividade humana, desde os mais simples aos mais articulados, têm um caráter, ineliminável e essencial,

> de formatividade. As atividades humanas não podem ser exercidas a não ser concretizando-se em operações, i. é, em movimentos destinados a culminar em obras. Mas só fazendo-se forma é que a obra chega a ser tal, em sua individual e irrepetível realidade, enfim separada de seu autor e vivendo vida própria, concluída na indivisível unidade de sua coerência, aberta ao reconhecimento de seu valor e capaz de exigi-lo e obtê-lo. Nenhuma atividade é operar se não for também formar, e não há obra acabada que não seja forma (PAREYSON, 1993, p. 20).

Pareyson (1993, p. 20-21) caracteriza, portanto, todas as atividades humanas como formatividade, pois, de maneira geral, envolvem operações destinadas a culminar em obras, mas explica que a formatividade em arte se dá de maneira específica porque opera com a matéria, como matéria física,[5] e com intenção formativa:

> O processo de formação de uma obra de arte só começa quando a intenção formativa se define no próprio ato em que uma matéria é assumida. A intenção formativa surge apenas quando procura e exige, ou melhor, quando escolhe e adota a sua matéria, e

5 Sobre a matéria da arte: "À formatividade que deseje ser pura e especificar-se na arte não resta portanto outra matéria a adotar senão a matéria propriamente dita: matéria pura e autêntica, isto é, matéria física e resistente, porque só assim a forma será verdadeiramente forma e somente forma. [...] Somente a exteriorização física tem portanto condição não só de garantir a real possibilidade de um processo de formação pura, mas também de distinguir radicalmente a formatividade artística daquela que se dá nas outras operações espirituais, tratando-se de realizar conteúdos, como pensamentos, raciocínios, ações, caracteres, instrumentos, se efetuam obras que como tais são *também* formas, já na operação artística, por se tratar de formar uma matéria física para nela fazer existir a própria forma, efetuam-se obras que são *apenas* formas, ou seja, obras de arte: não obras que são formas como obras, mas obras que são obras como formas. Conferir em Pareyson (1993, p. 44-45).

> tende a tomar corpo naquela matéria bem determinada, que não pode ser senão sua. [...] Por outro lado, a matéria, justamente enquanto tem sua natureza e características próprias, resiste à intenção formativa que, no entanto, a adota em vista das possibilidades que oferece. (PAREYSON, 1993, p. 47-48).

Nesta operação, os problemas que a resistência da matéria apresenta são enfrentados e, muitas vezes, tornam-se sugestões e ocasiões para o artista originar formas artísticas. Analogicamente às reflexões de Pareyson sobre a formatividade como atividade que, em geral, caracteriza as operações humanas e especificamente qualifica atividade artística, poderíamos empreender a reflexão sobre os conceitos criatividade e criação:

> Embora interligadas, implicam estados mentais diferentes. Também pressupõem questões diferentes. A criatividade está no potencial de cada um — a criação é escolha de cada um. A distinção fundamental a ser feita aqui é entre o caráter **geral** da **criatividade** e o caráter **específico** dos atos de **criação**. A criatividade poderia ser caracterizada como um potencial de sensibilidade [...]. É um potencial que aprofunda nosso raciocínio consciente, ligando-o ao intuitivo (ou até mesmo ao inconsciente) e que permite vivenciarmos nosso ser e agirmos criativamente (OSTROWER, 1995, p. 217-219. Grifos nossos).

Como potencial a criatividade está presente em todos os homens, mas evidentemente não no mesmo grau e nas mesmas áreas, pois este singular aspecto do comportamento humano precisa ser educado em profundidade e envolve dimensões que devem ser consideradas: pessoa, processos, produtos e ambiente:

> Numerosas pessoas confundem, além disso, criatividade e atributos como habilidades verbais, rapidez mental e senso de ordem,

> que são antes indicadores de criatividade do que ela mesma. Outros enganam-se equacionando o criativo com o inconvencional. Parecem esquecer que não existe ninguém menos convencional do que o lunático. Vezes sem conta uma criança de primeira série é apontada como criativa simplesmente porque fez com os dedos uma pintura um pouco diferente da de seus colegas. Esse equívoco de linguagem pode causar mais dano do que bem à criança, iludindo-a com a crença de que a criatividade pode alcançar-se sem duro trabalho (KNELLER, 1999, p. 14-15).

Para exemplificar no campo da arte as relações entre as dimensões pessoa, produto, processo e ambiente, podemos citar o quadro-síntese elaborado, em 1988, por Fusai e Ferraz, a partir das publicações de Alfredo Bosi em *Reflexões sobre Arte* (1986); Luigi Pareyson em *Os Problemas da Estética* (1984) e Nestor García Canclini em *A socialização da Arte* (1980), que explica e articula autores/artistas/produtores (pessoa), as formas/obras/produtos artísticos (produtos), aos meios de comunicação/distribuição/difusão (processos), que finalmente chegarão aos espectadores/público/plateia/apreciadores (ambiente).

A criatividade é um potencial em aberto, latente que se manifestará sempre que se fizer necessária à emergência do novo, quando o homem acessar seu repertório e o processar imaginativamente para responder a situações ou estímulos não previstos ou não programados. É com a imaginação que o homem enfrenta a materialidade do mundo, cria significações e *projeta* a sua ação transformadora e construtora do real:

> As definições corretas de criatividade pertencem a quatro categorias, ao que parece. Ela pode ser considerada do ponto de vista da pessoa que cria, isto é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada por meio dos processos mentais — motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação — que o

> ato de criar mobiliza. Uma terceira definição focaliza influências ambientais e culturais. Finalmente, a criatividade pode ser entendida em função de seus produtos, como teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas (KNELLER, 1999, p. 15).

Torre (2005, p. 100-101) diz que "a pessoa criativa é aquela que tem a potencialidade e possibilidade de criar, gerar e comunicar ideias ou realizações novas, dentro de um marco de referência" sem ultrapassar os limites da expressividade. Noutra perspectiva, qualifica a pessoa criadora como aquela que manifesta sua criatividade pela realização de obras valiosas consideradas pela sociedade. Portanto, sai da esfera individual da criatividade para uma dimensão de abrangência social na criação. O criador é aquele que realiza a ideia, executa comunicando os resultados em formas novas.

A criatividade é um território a ser desmitificado, explorado e desenvolvido sistematicamente. Não há criação sem conhecimento, da mesma forma que não há processo criativo para aqueles que cristalizam crenças, padrões de pensamento e atitudes. Assim, podemos dizer que criatividade se ensina, pois podemos dar a conhecer os elementos essenciais para o seu desenvolvimento e maximizar o potencial criativo individual por meio dos procedimentos e métodos que enriquecem os processos criativos e permitem chegar a um produto original.

Também interpretada como preenchimento de lacunas, de espaços vazios, no conhecimento a criatividade se dá na ação dirigida e objetiva, portanto implica a necessidade de um conhecimento anterior sobre o campo em questão, propondo novas associações, relações únicas e soluções não esperadas que serão avaliadas pelo âmbito específico. Landazábal apresenta-nos o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1996/1998) em que a criatividade é apresentada como resultado da interação entre sujeito, domínio e campo:

> O resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una

> persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación, siendo los tres necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo (LANDAZÁBAL, 2011, p. 257).

Para criar em arte é necessário conhecer os códigos e procedimentos que, inseridos em uma cultura, são compartilhados pela sociedade e serão avaliados e validados ou não pelos especialistas da área. Para completar o modelo sistêmico, a criatividade terá lugar quando a pessoa, usando os elementos específicos da linguagem, originar uma ideia nova capaz de alterar um domínio e influenciar o campo.

Agora, dado está que a pergunta é de cada um e em arte a construção poética se dá neste espaço sutil de tensões e frestas que, ao serem percebidas, permitem ao artista utilizar os sistemas simbólicos para dizer ao mundo o que só aquela forma artística alcança dizer. Desta maneira, a criação implica operações criativas com materialidades específicas para dar existência a algo novo, único e original para aquela área do conhecimento:

> O criar estaria, por conseguinte, relacionado com o ato de reorganizar um campo de percepção, constituindo uma nova ordem, uma nova ideia, a partir dos dados já conhecidos. Este ato de reorganizar deve estar provido de originalidade e novidade, ou seja, deve afastar-se da probabilidade máxima de ocorrência. É na medida do grau de originalidade, concebido segundo a dialética banal/original, que Moles & Caude (1977) identificam a criação como invenção. É importante acrescentar que, segundo os autores, sem a ação concreta potencial não existe criação. Logo, é a possibilidade concreta de uma ação adequada sobre um fenômeno qualquer que confere valor ao trabalho da criação.
>
> Assim sendo, o esquema criativo mais geral que determina a produção artística se concretiza por realizar a passagem de um

> repertório para um produto, na pressuposição de que todo produto artístico constitui-se em uma ordem nova a partir de um dado repertório (TAVARES, 2012, p. 39).

Salles nos apresenta o conceito de criação como rede em processo, e:

> Essa visão do processo de criação nos coloca em pleno campo relacional, sem vocação para o isolamento de seus componentes, exigindo, portanto, permanente atenção a contextualizações e ativação das relações que o mantêm como sistema complexo (SALLES, 2008, p. 22).

O saber necessário para dar aulas de arte conjuga experiências de criação nas linguagens da arte, portanto de caráter criativo, artístico e estético combinadas a competências de ordem pedagógica, em específico sobre a didática da arte, que permite planejar, criar projetos para a ação educativa em arte:

> Os projetos que alimentamos — e que nos sustêm — antecipam transformações em busca de uma realidade que prefiguramos e que queremos construir; os valores representam aquilo que queremos levar na viagem rumo ao novo. Assim, por mais que a dimensão transformadora da Educação exerça um enorme fascínio no discurso educacional, ela não existe sem uma face especular, que é a conservação (MACHADO, 2004, v. VII).

O ato de educar pressupõe projetos individuais partilhados com projetos coletivos, mas também plano de ação para que ele se realize, pois, como afirma Machado (2004), na medida em que realizamos nossos projetos pessoais, em sintonia com os projetos coletivos, nos sentimos pertencentes e plenos de sentido.

Ter projeto significa projetar para o futuro o que concebemos como ideal, o que sonhamos, o que imaginamos, ou seja, ter meta e poder escolher livremente, dentro de um cenário de conceitos, procedimentos e valores, aqueles que fazem sentido para nós.

Os projetos docentes podem contemplar princípios que encaminhem o aluno a configuração e desenvolvimento de seu potencial criativo, permitindo-lhe estruturar seus projetos pessoais. Estes princípios envolvem explícita ou implicitamente expectativas e escolhas do educador na valorização do ser humano, tomando-o como ponto de partida e de chegada da ação docente, visando ao aperfeiçoamento e crescimento do aprendiz.

A educação que pretendemos permite ao outro autonomia, liberdade de escolha no processo de construção de seu conhecimento na direção de realizar projetos vitais, conectados aos seus desejos, sem perder de vista que o professor é um guia neste processo, assim seu discurso deve estar em sintonia com seus princípios e ações.

Educar implica propiciar uma capacitação específica em uma ou mais áreas do conhecimento, mas também inclui a formação do juízo e do caráter e se constrói por meio de um trabalho reflexivo sobre as práticas em sua articulação com as teorias, e não por mera acumulação de conhecimentos e de técnicas.

Entendemos que a proposta de ensino de arte pretendida apresenta-se como ação criadora, que resulta de conhecimento, imaginação, experiência e muito trabalho. Ao conhecer o código específico da linguagem por meio de teorias e práticas os processos de criação podem ser realizados:

> A depender do percurso estabelecido para o alcance da solução do problema, existem modos específicos de criar, modos peculiares de operar, fundamentalmente determinados pelas idiossincrasias de quem cria e, circunstancialmente, influenciados pelos materiais e campos fenomenais sobre os quais se opera. Daí, não se deve pensar, como diz Moles (1971, p. 257-260), na distinção entre

> criação científica e criação artística, mais sim deve-se investigar a ideia de uma criação intelectual. Para tanto, cabe estudar os métodos heurísticos de criação, admitidos estes como a trajetória pela qual se chega a um determinado resultado, ainda que essa trajetória não tenha sido estabelecida anteriormente de maneira deliberada e refletida. (TAVARES, 2012, p. 43).

O desafio para a área de Arte está em redirecionar o que hoje se apresenta como propostas de formação: por um lado diretiva, que restringe a expressão e leva à forma acadêmica de produção artística, por outro, encaminhamentos não diretivos, que deixam os alunos sem parâmetros para elaborar seus trabalhos e aprender sobre arte.

Se considerarmos que a criação ocorre a partir da matéria e da técnica, do pensamento e da ação, do repertório e da imaginação criadora, e necessita do conhecimento sócio-histórico produzido em arte, preserva-se o espaço para que o aluno, a partir do já existente e do que sabe, possa criar. Mais uma vez, esta concepção de ensino de arte aproxima-se de um fazer prático que deve ser acompanhado de reflexão sobre a ação, de pensamento crítico e de estudos históricos sobre arte, acreditando que o conhecimento em arte se dá no binômio fazer-pensar que gera um conhecer contextualizado sócio-historicamente:

> O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para o futuro. Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição — que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor — parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem (ARENDT, 2009, p. 31).

Almeida (2009), investigando a ação docente em nível universitário de artistas professores, localiza muitas concepções sobre o ensino de arte. Cita aquelas em que a ênfase está na representação mimética, prática orientada pela cópia; ou as que dão ênfase à imaginação e expressividade do aluno, práticas orientadas pelos preceitos da livre expressão (*apud* READ, 1940); também cita as concepções que dão ênfase à forma, ressaltando elementos formais específicos de cada técnica (luz, contraste, textura etc.) ou ainda o contexto, a história da arte etc.

Portanto, poderíamos perguntar: o que se ensina em arte? Como permitir que o conhecimento sobre o código, que inclui aspectos técnicos tradicionais, estejam a favor da criação, da invenção, de um estilo pessoal em diálogo com a cultura?

Para essa autora "A arte engloba um lado poético, criativo, peculiar a cada um, portanto, não ensinável; e um fazer prático, objetivo que pode e deve ser ensinado" (ALMEIDA, 2009, p. 144). Em uma leitura rápida a afirmação parece fazer sentido e no que diz respeito à poética concordamos, mas sobre a criatividade, como vimos, podemos tratá-la como um potencial de sensibilidade extensivo a todas as pessoas, mas que também pode ser desenvolvido intencionalmente, portanto, exercitado, "aprendido".

Todos nós temos talentos, capacidades, habilidades que talvez não tenham sido suficientemente cultivadas ao longo dos anos de nossa formação, mas com motivação, disposição, esforço e método podem ser dadas oportunidades de projetar ação criadora em nossa vida diária ou na sociedade de maneira mais ampla, dissociando, assim, a antiga imagem da criatividade atrelada ao espontaneísmo, a pura intuição, improvisação e ausência de método.

A adoção de propostas de trabalho que apresentem problemas aos alunos, propostas abertas que permitam resoluções diferentes, considerando os conhecimentos, interesses e experiências anteriores, parecem ser coerentes àqueles que respeitam a individualidade, sem perder de vista o papel que tem o professor de orientar os percursos

dos seus alunos. "A essência do ensino de arte, dizem os artistas-professores, deve ser essa busca do que é único em cada um, reforçando o que lhe é próprio" (ALMEIDA, 2009, p. 130).

O sistema didático dos artistas-educadores pode ser organizado de maneiras diferentes, pois estão embasados em princípios, nas concepções que têm sobre arte e sobre seu ensino. A reprodução, o modelar, o igual é o oposto a criatividade, fechar-se em padrões preestabelecidos limitam, quando não, impedem as possibilidades criadoras tão presentes na educação, quanto na arte. A pluralidade, a heterogeneidade, as diferenças, as dúvidas, as incertezas fazem parte dos processos criativos, aliás, é o que permite que o novo se torne presente.

Concluímos que, tanto a ação do artista como a do educador pretendem produzir novos conhecimentos ou encontrar novos problemas a serem enfrentados. Enquanto o ensino objetiva que o aluno conheça e se transforme, poderíamos pensar na perspectiva de que o artista transforma o outro por intermédio de sua obra, quando diante daquilo que se apresenta a ele em formas artísticas, seja um desenho, uma pintura, um vídeo... O espectador interage com o proposto pela obra, a interpreta, a transforma e se transforma com os elementos que dela incorpora. Assim também a ação docente interfere na vida do aluno, quando as questões que o educador traz para o universo da sala de aula podem, também, transformá-lo:

> A ideia de oposição, corrente no senso comum, advém do falso entendimento de que o trabalho de produção de arte é criativo e que o trabalho docente não é. Essa suposta negação mútua é típica do mito, que trabalha com estereótipo, que por sua vez não admite segunda possibilidade: ou se é professor, ou se é artista. Quando não, tem-se um professor travestido de artista ou *vice-versa*. Mas, como se sabe, a criatividade não é monopólio do trabalho artístico: está em todas as áreas da vida social e pessoal. É um engano entender a prática artística como diferente de outras atividades humanas (ALMEIDA, 2009, p. 150).

A oposição entre a falsa ideia de que a produção em arte é criativa e a ação docente não é tende a diminuir quando a concepção que tivermos sobre educação se transformar. Na medida em que trabalharmos a docência em sua perspectiva criadora, veremos aproximados o fazer docente do fazer do artista. Da mesma maneira que o trabalho de arte assume sua natureza ontológica, passa a existir com autonomia, vemos o aluno encaminhado para a realização de seus projetos pessoais, singulares, como protagonista de sua vida:

> Esta formulación creativa de la enseñanza y aprendizaje tiene como destinatarios el profesor y el alumno. Su objetivo es mantener en forma su creatividad, haciendo que ambos sean divergentes e innovadores, imaginativos e inventivos, expresivos y curiosos en todo momento y actividad. Su fin es resucitar y transformar radicalmente la enseñanza pasiva y muerta, llena de fósiles cristalizados y cadáveres nada seductores, preocupada en exceso en almacenar información de modo mecánico y sin sentido que se coloca estáticamente en un museo o trastero del cerebro, para no hacer uso de ella, de modo que resulta inútil e insensible desde el primer momento (PRADO, 2001, p. 24).

Trabalhar em educação pressupõe um exercício contínuo de reflexão, de novas aprendizagens e desafios. Podemos tornar a sala de aula um espaço privilegiado de criação artística se entendermos o aluno como sujeito que pensa, sente e age criativamente, sujeito do conhecimento, da linguagem e da cultura, permitindo que ele realize sua potência criadora.

O que aproxima o fazer do artista com o fazer docente é o processo criador implicado nas duas ações. Se o professor tem experiências importantes e carregadas de sentido com arte terá mais chance de que suas aulas despertem a vontade de aprender de seus alunos. Assim, as ações dos professores precisam ser também compreendidas como atos criativos, que mobilizam prática e

reflexão. Considerando a distinção entre um trabalho e o outro, artistas e professores podem apresentar ao mundo novas maneiras de percebê-lo, tornar visível ideias em formas artísticas ou mesmo em novos projetos de vida e conhecimento.

Capítulo 2

Ações educativas: arte e cultura em espaços não formais

> Na perspectiva piagetiana, o professor deve ser criador se quiser ser professor. Não criador da grande teoria, não criador das infindáveis e vazias verbalizações das quais estão repletos os manuais pedagógicos. Deve ser criador daquilo que eu chamaria de "oportunidades para descobrir", porque a verdadeira aprendizagem (não a simples aquisição de informações) é um descobrimento e todo descobrimento é uma recriação de uma realidade interpretada.
>
> *Rosa Iavelberg*

APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DA SECRETARIA ESTADUAL DO MENOR

Em 1987, o governo do Estado de São Paulo[6] cria a Secretaria do Menor pelo decreto n. 26.906, de 15 de março. "Primeira e única no País, ela nasceu para definir, coordenar e desenvolver políticas

6 Gestão de 1987 a 1991.

públicas e a ação do Estado em relação a essas crianças." (SÃO PAULO, 1989, p. 1). A Secretaria assume responsabilidades diante do sério problema das crianças, dos adolescentes e jovens e estrutura-se para atendê-los:

> O primeiro desses desafios é manter e ampliar a política que estamos seguindo, e que tem na liberdade, na educação e na reafirmação dos direitos da criança seu ponto de partida. O assistencialismo e o isolamento de crianças são incompatíveis com o sistema democrático. Por outro lado, cabe ao Estado, balizando ações e mediando o papel da sociedade e da família, trabalhar e lutar para que as crianças se tornem o objetivo central dos programas do governo.[7]

Os técnicos da Secretaria diagnosticaram, na época de sua criação, que São Paulo, a maior cidade do Brasil, da mesma forma que acumulava riquezas, também acumulava gravíssimos problemas sociais. Localizados mais fortemente na periferia, anel de miséria que envolve a cidade, e na região central, com seus famosos cortiços, as crianças e adolescentes viviam trancados em casa ou "soltos" nas ruas, perambulando, expostos a exploração, humilhação, fome, espancamento e abandono. "Desamparadas, são presa fácil de marginais e campo fértil para furtos, roubos e finalmente até delitos graves" (SÃO PAULO, 1989, p. 7).

A partir dessa constatação, o primeiro plano de ação da Secretaria foi possibilitar que menores na rua, já sem vínculo familiar, tivessem oportunidade de reestruturar a vida ou até retornassem para suas famílias. Foi necessário, então, criar uma nova profissão,

---

7 Secretária Estadual do Menor, Alda Marco Antônio, na abertura das publicações oficiais: São Paulo (SP) Secretaria do Menor *A Turma Faz Arte* / *Enturmando* / *Creche* / *Pré-Escola* / *Casa Aberta* — 2. ed. São Paulo: A Secretaria, 1992. (Série Secretaria do Menor: 3 anos de experiência).

a de educador de rua, para que este "novo educador" pudesse intervir e interromper um círculo vicioso no qual adultos, e muitas vezes ex-meninos de rua, aliciavam menores, propondo-lhes alternativas de vida pouco dignas, não condizentes com as necessidades de desenvolvimento dos menores.

Os educadores de rua convidavam os meninos *em situação de rua*,[8] após ter sido com eles criado um vínculo preliminar, a participar das atividades das Casas Abertas[9] que o mobilizariam a mudar de vida.

Como apresentado no *book Casa Aberta* (SÃO PAULO, 1992c, p. 14-76) "porta de entrada aos programas da Secretaria do Menor", as Casas Abertas eram localizadas em regiões com maior concentração de crianças e adolescentes. Nelas o menor podia tomar banho, comer, vestir roupas limpas, e era orientado a lavar suas roupas, curar suas feridas, olhar-se no espelho e a gostar de si mesmo, primeiro passo para uma nova vida. Conviver organizadamente com outras crianças, professores e funcionários permitia viver regras, rotinas e cuidados. Nas Casas Abertas as crianças e jovens entravam e saíam livremente, durante as vinte e quatro horas do dia, e podiam descansar em segurança, adquirir confiança e, aos poucos, contar sua história de vida, oportunidade para o educador de rua analisar o caso, providenciar documentação ou se possível aproximá-los de suas famílias. Quando não era possível a reaproximação com a família, a socialização do menor se dava por outros Programas da própria Secretaria.[10]

---

8 "A Secretaria do Menor entende que até mesmo os conceitos de 'criança na rua' e 'criança de rua' podem gerar formas diferenciadas de atendimento, muitas vezes segregacionistas e estigmatizantes. Daí adotar o conceito de crianças em situação de rua.". Conferir em São Paulo (1992c , p.19).

9 As Casas Abertas constituíam-se como sede do trabalho realizado em meio aberto pelos educadores de rua com a finalidade de atender crianças e jovens que viviam nas ruas.

10 A estrutura em rede de atendimento permitiu que a Secretaria do Menor, de acordo com a situação da criança, do adolescente ou do jovem, os encaminhasse para Programas específicos. Entre eles citamos Casa Renascer, para onde

De acordo com a *Revista Secretaria do Menor: 3 anos de existência* (SÃO PAULO, 1989, p. 12), detectado envolvimento com drogas, os meninos eram encaminhados à Casa Renascer, instalada em uma área com sete casas, três delas destinadas para dormitórios e as demais a atividades, lazer e serviços. A Casa Renascer tinha capacidade para hospedar sessenta meninos na faixa etária de sete a quatorze anos, que lá poderiam permanecer cento e oitenta dias, se assim desejassem.

Os menores que se envolvem com drogas, geralmente afastados de suas casas por problemas de subsistência, desestruturação familiar, violência, tinham na Casa Renascer a oportunidade de se afastar das drogas sem o uso de medicamentos. Eram encaminhados à convivência comunitária, a cuidar da higiene pessoal, organizar cardápios, arrumar a própria cama, que muitos deles jamais tiveram anteriormente, assim como a plantar, brincar, fazer ginástica, arte, passear. Todas estas atividades eram acompanhadas por uma equipe de profissionais composta por assistentes sociais, professores, psiquiatras, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Se, ao sair da Casa Renascer, o menor não quisesse ou pudesse voltar para sua família, era encaminhado à Casa Moradia e ao Programa de Iniciação ao Trabalho.

A Casa Moradia era uma residência para jovens de quinze a dezoito anos, cujo resgate do vínculo familiar tornara-se impossível (SÃO PAULO, 1989, p. 13). Nela, os jovens eram orientados nas atividades profissionais, escolares e encaminhados aos serviços de saúde, educação, lazer, esporte e cultura. Conviviam com educadores especialmente preparados e aos poucos aprendiam a cumprir as diversas atividades domésticas necessárias à manutenção de uma casa. Como

---

o menor seria encaminhado caso estivesse envolvido com drogas; a Casa Moradia, residência para jovens de 14 a 18 anos cujo resgate do vínculo familiar não era possível; ao Programa de Iniciação ao Trabalho (PIT) para seu primeiro emprego; entre os programas que serão detalhados a seguir.

os demais Programas da Secretaria do Menor, a Casa Moradia não fazia assistencialismo. Ao contrário, permitia que o adolescente exercitasse hábitos de higiene pessoal, respeito, ordem, horários, planejamento de gastos, até ganhar segurança para cuidar de sua própria vida.

O Programa de Iniciação ao Trabalho (PIT) foi criado pela Secretaria em convênio com quatorze empresas estatais pelo decreto n. 26.952 em 10 de abril de 1987 (SÃO PAULO, 1989, p. 21-23).[11] O PIT, como era conhecido, destinava-se a jovens de quatorze a dezoito anos incompletos. Sob responsabilidade direta das empresas estatais e supervisionado pela Secretaria durante um período de até seis meses. Em quatro horas diárias recebiam reforço de alfabetização, conhecimentos gerais, regras simples de convivência, higiene, postura, noções básicas sobre o universo do trabalho. Nas outras quatro horas do dia, aprendiam as atividades que escolhiam entre setores operacionais, técnicos ou administrativos. Se ao cabo deste período a própria empresa estatal não pudesse absorvê-los, a Secretaria tentava colocá-los no mercado de trabalho privado, que vinha oferecendo vagas ao Programa:

> Tão cedo a Secretaria do Menor iniciou suas atividades, começaram a chegar ao gabinete da Secretária Alda Marco Antonio pedidos de vagas nas escolas, creches, hospitais, solicitação de emprego para menores, de internação ou orientação em casos de adoção, feitos não só pela população mas até mesmo por organismos políticos e assistenciais. Apesar de ter sido criada principalmente para renovar políticas públicas, a Secretaria do Menor sensibilizou-se diante dos dramas individuais que lhe chegavam diariamente e decidiu implantar um novo serviço que

11 O Decreto n. 26.952, de 10 de abril de 1987determina que as empresas do Estado celebrem convênios com a Secretaria do Menor para atendimento do programa "Turma da Rua" e dá providências correlatas. Disponível em: https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/190604/decreto-26952-87. Acesso em: 20/12/2020.

> respondesse sistematicamente a essa demanda (SÃO PAULO, 1989, p. 15).

Atendendo a esta necessidade, em junho de 1987 foi implantado o *SOS Criança*[12] como serviço telefônico, para ajudar na resolução de qualquer circunstância de dificuldade ou perigo que envolvesse crianças ou jovens. O Programa mantinha sigilo sobre os usuários e agilizava a resolução de dificuldades referentes à procura de crianças perdidas, denúncias de maus-tratos, abusos sexuais e negligências, violência doméstica contra a criança e o adolescente, adoção, exploração do trabalho infantil, fornecendo endereços dos serviços públicos destinados à infância e à adolescência, como escolas, postos de saúde, hospitais. Em 1990 passou a existir fisicamente na rua Piratininga n. 85, no Brás, em São Paulo, atuando com equipes multidisciplinares (advogados, dentistas, educadores de rua, médicos, psicólogos), contando com um plantão da Justiça da Infância e da Juventude e do Ministério Público. Definia-se, portanto, como porta de entrada da Secretaria para encaminhamentos entre diversos órgãos governamentais de atendimento como Saúde, Educação, Segurança, Promoção Social e Judiciário.

Esta realidade fez surgir a Casa Abrigo,[13] mantida em convênio com o Judiciário, que se estabelece como um lugar para o menor ficar longe dos conflitos, assistido por educadores especialmente preparados. A Casa Abrigo protegia as crianças e jovens vítimas da violência física ou aqueles que estivessem perdidos, fugidos ou abandonados que ali podiam esperar a determinação do juiz de menores sobre o seu destino:

> Ao criar uma política pioneira que privilegia a educação, liberdade, os métodos preventivos, a garantia de direitos e a busca de justiça para as crianças e jovens, a Secretaria do Menor deparou-se

12 Conferir em São Paulo (1989, p. 15-16).

13 Conferir em São Paulo (1989, p. 17), sobre a Casa Abrigo.

> com um desafio da mais alta importância: quem iria executar essa política nas frentes de trabalho?
>
> Trilhar caminhos completamente novos em nível de Governo do Estado exigia, em primeiro lugar, a atuação de profissionais que acreditassem efetivamente nos princípios que o norteariam, que não tivessem comprometimento anterior com outras linhas de ação, muitas das quais já experimentaram o fracasso, e que fossem, enfim, novatos no trato com menores (SÃO PAULO, 1989, p. 25).

Percebeu-se a necessidade de selecionar e formar profissionais enraizados na proposta que rejeitava o modelo assistencialista e repressor caracterizado por outras políticas destinadas a essa faixa da população. Por esta razão a Secretaria do Menor cria o Núcleo de Formação Profissional com o objetivo de selecionar e formar profissionais para o tipo de equipamento a que estivesse destinado para atuar. No Núcleo de Formação Profissional[14] passaram cabeleireiros, cozinheiros, diretores de unidade, educadores, enfermeiros, porteiros, vigilantes, entre outros, preparando-os para concretizar uma ação educacional em Programas de atendimento a meninos e meninas em situação de rua e em Programas Complementares à Escola e à Família:

> Quando prioriza o respeito, a socialização e a oferta de novas oportunidades às crianças e aos jovens, a Secretaria do Menor está assumindo uma atuação educacional que complementa a da escola e da família. Trazer tais pressupostos para o âmbito das discussões e das ações, tanto ao nível interno quanto ao nível dos diversos setores da sociedade, exige, porém, um grande esforço, principalmente na formação de novos profissionais (SÃO PAULO, 1989, p. 25).

14 Conferir São Paulo, (1989, p. 25), sobre o Núcleo de Formação Profissional.

Atenta aos primeiros anos de vida, a Secretaria idealiza creches e pré-escolas muito especiais, com projeto arquitetônico da Ruy Ohtake Arquitetura e Urbanismo, que em seu memorial apresenta o conceito do projeto idealizado:

> A partir de conceitos inteiramente novos estudados e propostos pela secretária Alda Marco Antonio para formulação de creches, elaboramos um projeto arquitetônico que refletisse esta nova situação. Basicamente são dois pátios: o coberto e o descoberto, tratados com ambientes e cores a permitir a atividade alegre e criativa das crianças. Espaços integrados evitando corredores numa combinação de volumes e vazios enfatiza a ideia de liberdade (SÃO PAULO, 1992b, p. 57).

As Creches e Pré-Escolas da Secretaria trocam uma concepção mais tradicional, considerada de cunho mais assistencialista, propondo o desenvolvimento da capacidade intelectual, social, afetiva da criança para defender o princípio de que educação é um direito a partir do nascimento:

> O planejamento das atividades pedagógicas — bem como da higiene, saúde e alimentação — inclui a intenção de educar levando em conta o prazer, o interesse, a motivação, a curiosidade e a imaginação próprias dessa faixa etária. Tem ainda como suporte a concepção da criança como sujeito de sua ação, vendo a brincadeira, os jogos lúdicos — que permitem a ela acesso às atividades simbólicas — como viabilizadores da sua adequação à vida e à aprendizagem escolar (SÃO PAULO, 1989, p. 27).

Retirar os menores da rua foi o propósito da Secretaria do Menor, num primeiro momento, mas ao reconhecer que a criança e o adolescente em situação de rua vivia um percurso até se desvincular de suas famílias, e considerando o perigo que a rua apresentava, de fato,

para eles, a Secretaria notou a urgência da elaboração de Programas que evitassem que novos menores sucumbissem ao fascínio das ruas, aumentando seu contingente. Assim nasceram o que denominaram de Programas "luminosos", que se dedicaram à arte, cultura, esporte e lazer: *Clube da Turma*, *A Turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua* e *Enturmando*:

> Construídos ou implantados nos parques da cidade nos quais já existem piscinas, quadras de esporte, campos de futebol, "*playgrounds*", salas de atividades para a criançada, os **Clubes da Turma**, verdadeiros clubes-escola como o próprio nome diz, buscam garantir um melhor desenvolvimento dos jovens no seu dia a dia. (SÃO PAULO, 1989, p. 32. Grifo nosso).

O projeto *A Turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua* surgiu em meados de 1987, como alternativa para atender a algumas regiões da periferia, principalmente favelas, onde se constatou impossibilidade de implantar o *Enturmando* com sua lona de circo. O programa, inicialmente itinerante, caracterizou-se por não possuir um espaço físico próprio e contar com a comunidade que, ao acolhê-lo, cedia um local para servir de ponto de apoio aos profissionais e atendimento às crianças e jovens, como salões de igreja, centros comunitários, centros da juventude, entre outros:

> O programa *A Turma Faz Arte* é, hoje em dia, um conjunto de pessoas — artistas, educadores, professores — que faz e orienta crianças a fazer "arte", sem maiores pretensões. [...] São todas essas formas de arte que, despretensiosamente, porém com muita coragem e audácia, decidiu-se fazer com que crianças fizessem: música e canto, dança e teatro, pintura, desenho, escultura, criação artesanal e fala, foi tudo isso que, no Programa *A Turma Faz Arte*, decidiu-se realizar. É isso que, desde então, as crianças de São Paulo estão realizando. Aprendendo, brincando, divertindo-se, criando, crescendo (SÃO PAULO, 1992a, p. 13).

Esse programa procurava despertar as crianças, adolescentes e jovens para a arte e as demais formas de manifestações culturais; oferecer opções de lazer, cultura e participação a eles; maior intercâmbio entre alunos, educadores de uma mesma escola e sua comunidade; demonstrar que toda criança, adolescente e jovem, quando têm oportunidade, são capazes de criar, e que eles podem partir das informações e estímulos do meio em que vivem, aproveitando os materiais disponíveis. Por fim, mostrar que todos têm na arte novas formas de linguagem para a comunicação e expressão de suas ideias, prazer e enriquecimento.

O primeiro lugar-sede do Programa, em sua origem, foi a Vila Joaniza e, depois, a Vila Missionária. Nesses bairros da zona sul de São Paulo — uma região também pobre e populosa — instalou-se o grupo inicial de artistas:

> O *Turma Faz Arte* é possível, como foi dito, em qualquer lugar, sempre se levando em conta as características populacionais, físicas, sociológicas do lugar escolhido. Em qualquer parte da cidade onde os moradores sejam famílias de baixa renda, onde se note uma grande concentração de habitações pobres ou até mesmo sem habitação formal, o Programa pode e deve ser implantado. Assim tem sido sempre de maneira planejada antes da implantação dos circos Enturmando, ou também quando se sabe (ou se intui) que o Circo não poderá ser implantado. Foi assim na experiência do parquinho do Brás, perto da Estação Brás do Metrô, ou no galpão da Luz, na confluência das Alamedas Cleveland e Nothmann — Campos Elíseos — ou ainda na rua de Lazer do Glicério (SÃO PAULO, 1992a, p. 22).

O *Enturmando* nasceu como ideia nos primeiros dias de março de 1987, mas só em fevereiro de 1988 é inaugurado o da Vila Penteado, na Vila Brasilândia, em terrenos em que as lonas pudessem ser armadas. Comprar a lona não era fácil, mais difícil ainda os instrumentos e aparelhos, que não são fabricados industrialmente. O

que é do circo nasce do circo, então recorreu-se às famílias circenses para trabalhar nos programas. A partir de cerimônia solene e importante para os circenses, estavam eles incumbidos de levantar e cuidar da lona e, nesse espaço de liberdade educativa que se pretendia inaugurar, as crianças, adolescentes e jovens poderiam aprender sobre o circo, artes plásticas e teatro:

> O plano de juntar crianças, educação, arte e divertimento provinha da constatação de uma necessidade básica inicial, de um reconhecimento do caráter pedagógico da arte e de uma saudade da infância: a saudade do circo. Parecia natural que o espaço do circo fosse utilizado para ampliar o mundo de uma parcela significativa da população infantil desfavorecida. [...]
>
> Os circos de Vila Penteado, Nova Galvão e do Grajaú foram inaugurados até fins do ano de 1988; em 1990, foram inaugurados os Enturmando: Vila São Remo (Cidade Universitária), Jardim Seródio (Guarulhos), Guacuri (Diadema), Vila Prudente e Águia de Haia. Todos em locais escolhidos para atender a criança de periferia (SÃO PAULO, 1992a, p. 67).

O *Enturmando* foi pensado para atender os menores mais carentes, mais pobres, mas que ainda mantivessem vínculos familiares, que tivessem uma casa, por mais precária que fosse, pois para outros tipos de crianças, adolescentes e jovens, com outros tipos de problemas, a Secretaria já havia criado Programas específicos. Exigia-se idade mínima de sete anos, que o participante residisse próximo ao circo e estivesse matriculado na rede escolar. O *Enturmando* configurou-se como um ambiente propício à convivência e à criação artística. "Assim, se configura o seu caráter de complementaridade. Não se pretende substituir a educação formal, mas dar-lhe algo mais, através do exercício da arte, do exercício livre da formação da personalidade" (SÃO PAULO, 1992a, p. 71).

ARTE NO ESPAÇO EDUCATIVO: ANÁLISE E CONCEITUAÇÃO

O documento em pauta *Arte no espaço educativo: análise e conceituação* foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Arte-Educação[15] em agosto de 1994.[16] O texto se inicia com a citação literal do capítulo IV — Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, p. 36-37):[17]

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
>
> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um;
>
> Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais artísticos e históricos próprios do contexto social da criança

15 Integrantes do Grupo de Trabalho Arte-Educação: Artur Cole; Maria Cândida Nunes de Godoy; Moisés Benjamin Miastkwosky; Mônica Colucci; Raimundo Matos de Leão e Vanice Pedrazzini Gentil, sob coordenação de Stela Maris Sanmartin e colaboração de Joviniano Borges da Cunha e Maria Luiza Sabóia Saddi.

16 O GT Arte-Educação foi criado pela coordenadora das Unidades e Serviços de Atendimento Complementar à Família e a Escola, Zilah Daijó Kuroki, quando Terezinha Fran era titular da Secretaria Estadual da Criança, Família e Bem-Estar Social.

17 Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 — Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 20 dez. 2020.

> e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e acesso às fontes de cultura.
>
> Art. 59. Os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Observa-se a busca de respaldo legal para justificar o trabalho desenvolvido pela Secretaria em cumprimento às determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que diz respeito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Constituiu-se, portanto, uma Secretaria Especial para atuar no âmbito não-formal de educação, com foco nas programações culturais e criações artísticas, atividades esportivas e de lazer, para crianças de sete a jovens de dezessete anos e onze meses.

O documento foi estruturado com uma introdução, cinco capítulos (Histórico, Metodologia, Diagnóstico, Concepção de Arte-Educação e Recomendações) e bibliografia, e possui cadernos anexos com os instrumentais da pesquisa e os registros do processo de trabalho.

A Introdução apresenta em linhas gerais o trabalho desenvolvido pela Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social (já apresentado no capítulo 1 deste trabalho), objetivos gerais e específicos do documento, e a metodologia de trabalho que permitiu elaborar a proposta com Arte que "possibilita à criança e ao adolescente o acesso às práticas culturais e artísticas, objetivando a pesquisa e criação, voltadas para sua formação integral, a produção de conhecimento e construção da cidadania." (SÃO PAULO, 1994a, p. 2).

O Histórico contextualiza o trabalho realizado durante os anos de existência da Secretaria e ressalta que a criação dos Programas *Enturmando*, *Clube da Turma, Turma Faz Arte*, *Esporte e Lazer na Rua* e *Casa Aberta Leide das Neves* tiveram caráter *preventivo* e estavam voltados para uma *educação por meio da arte.* Os princípios para alcançar

a formação integral de crianças e jovens estavam centrados nos objetivos educativos de formação geral:

> Os Programas, através da proposta pedagógica, buscaram ao longo de suas existências socializar os seus frequentadores de maneira democrática, complementando as atividades da escola, garantindo-lhes segurança, crescimento, e aprendizagem de maneira informal. (SÃO PAULO, 1994a, p. 2).

Ao ser criada, a Secretaria não propôs diretrizes específicas para o trabalho com arte, como podemos verificar no próprio texto desse documento:

> Num primeiro momento, estas práticas eram oriundas das experiências dos profissionais atuantes, sem que houvesse uma fundamentação teórica com relação à Arte no espaço educativo. Podemos dizer que as atividades ocorriam de uma forma espontaneísta, gerando práticas bastante diversificadas quanto à orientação, procedimentos e resultados (SÃO PAULO, 1994a, p. 3).

A falta de orientação e direcionamento inicial gerou ações fragmentadas, também explicitadas nas Considerações Finais do documento elaborado pelo GT Diagnóstico:

> Os vários programas da Secretaria do Menor e posterior junção com a Secretaria da Promoção Social, criando uma outra estrutura organizacional também contribuiu para a dificuldade de sistematizar as ações, e consequentemente, as formas de atendimento. [...]Pode-se dizer, no entanto, que se faz necessário que as unidades tenham uma visão institucional mais ampla e abrangente, bem como uma prática integrativa entre as mesmas para que a fragmentação apontada possa ser superada.

> Com a interface a ser realizada deste grupo com outros (Comunidade, Capacitação, Arte-Educação e Dados) no decorrer do processo, acreditamos que este objetivo seja atingido.
>
> A partir da leitura dos dados preliminares, entendemos que este diagnóstico aponta para o urgente reordenamento nos atendimentos, capacitação dos gerentes e dos demais profissionais, regularização do quadro de recursos humanos, definição dos convênios com as estatais, bem como diretrizes mais específicas desta Secretaria (SÃO PAULO, 1994a p. 94-95).

Ao priorizar os objetivos e conteúdos educativos como socialização e autoestima, entre outros, e ao adotar a arte como meio para educar, relegavam-se ao segundo plano os conteúdos específicos das linguagens artísticas. No entanto, por mais que estivesse presente a orientação da *educação por meio da arte,* ao não oferecer orientações houve abertura para diferentes práticas e concepções, como podemos verificar no próprio texto do documento:

> Apesar de encontrar nos documentos de 1990, referências de Arte como meio (educação através da arte), não existiam orientações norteadoras que embasassem essa prática nas Unidades, seja através de modelos de planejamento, metodologia e avaliação; o que permitiu o surgimento de inúmeras práticas que refletiam outras concepções (SÃO PAULO, 1994a, p. 4).

Estas "outras concepções" foram pontuadas, consideradas e analisadas pelo Grupo de Trabalho e originaram a concepção denominada *Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo*.

O histórico do referido documento (SÃO PAULO, 1994a, p. 4) aponta que, conforme as unidades foram sendo criadas e o atendimento ampliado, uma estrutura em rede foi se estabelecendo e aumentando a necessidade de configurar a área de Arte:

> A partir do momento que se começa a pensar os programas como rede passa-se a ter uma melhor compreensão das linguagens artísticas para se configurar a área de Arte-Educação de forma mais sistemática, dando um salto qualitativo deixando claro que o trabalho não era da Arte pela Arte, mas sim pela educação estética visando à construção da cidadania (SÃO PAULO, 1994a, p. 4).

No sentido de fundamentar teoricamente os educadores, houve várias iniciativas de promover encontros de formação e atualização que, a princípio, eram realizados pelo próprio diretor da Complementação Escolar. No entanto, com o aumento da demanda de trabalho no processo de expansão da rede, a atribuição de pensar em programas de capacitação para os educadores das unidades foi delegada a outros profissionais da pasta:

> Com a entrada de Maria Luiza e Artur eu deleguei muito a eles algumas diretrizes para efeito das artes plásticas, porque a burocracia era intensa e eu tomava conta de vários programas, que eram o Clube da Turma, a Turma da Rua, os Circos-Escola, Casa Leide, e tinha toda essa expansão e, enfim, toda uma expansão que eu tinha que ter encontro com as estatais, discutir e verificar, quer dizer, não dava, então eu entreguei essa parte durante certo momento a Artur e Maria Luiza e eu acho que a você também, chegou um momento que eu também deleguei a você[18] algumas coisas, isso exatamente (Diretor da Complementação Escolar).[19]

A própria colaboradora do GT Arte-Educação confirma essas ações de capacitação quando afirma em seu depoimento:

---

18 Era eu quem estava atuando como supervisora do Turma Faz Arte (nota da autora).

19 Entrevista realizada no dia 22 de novembro de 2010.

> Em 1992, quando fui transferida do São Remo para a sede da Secretaria, passei, junto com o Artur Cole, a realizar cursos de preparação para os professores das unidades desta pasta e também exposição de trabalhos das crianças participantes (DIRETORA DA UNIDADE PESQUISADA DO ENTURMANDO, 2012).

O Grupo de Trabalho Arte-Educação teve como missão reconceituar o trabalho em arte dos Programas de Complementação Escolar e pretendia, como consequência desta primeira fase, dar a devolutiva aos profissionais por meio de projetos de capacitação mais abrangentes, que não puderam efetivar-se devido à extinção paulatina das unidades e consequente extinção dos Programas da Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. Pretendia oferecer princípios sobre os quais os educadores pudessem criar sua metodologia de trabalho considerando a realidade das comunidades nas quais estivessem inseridos:

> O presente nos revela a preocupação com a busca de uma identidade de Arte-Educação que possa referendar as práticas existentes como pesquisa, trazendo fundamentações e referenciais comuns, formando uma mesma base conceitual e proporcionando uma mesma contextualização, que possibilita o seu caráter integral e ao mesmo tempo diversificador. Esta característica e abrangência de concepção de Arte como pesquisa garante a necessária flexibilidade e abertura para a manutenção de espaços dinâmicos, onde caibam a diversidade e o novo. Esta maneira de trabalhar traz ainda movimento à linha de continuidade histórica de implantação dos Programas ao longo do tempo e revela a sua vocação de referência para outras experiências (SÃO PAULO, 1994a, p. 5).

Grupo de Trabalho Arte-Educação e sua metodologia

A metodologia do Grupo de Trabalho Arte-Educação para chegar à concepção Arte no Espaço Educativo e apontar caminhos para a

reconceituação do ensino de Arte nos Programas de Complementação Escolar seguiu estes passos:

> A metodologia desenvolvida pelo Grupo de Trabalho consistiu num primeiro momento no levantamento de dados visando ao **resgate histórico das práticas internas no campo da Arte-Educação**, recorte do nosso trabalho. Este levantamento objetivou um diagnóstico que pudesse apontar o caminho percorrido pelos profissionais que atuam nas Unidades dos Programas, dimensionando os fatores indicativos dos conceitos da Arte-Educação, tendo em vista a proposta de reconceituação e utilização de uma nova concepção. (SÃO PAULO, 1994a, p. 5. Grifo da autora).

De acordo com o *Caderno de Pesquisa* (1994c, item II– Objetivos da Pesquisa):

> Para o levantamento dos dados internos utilizaram-se **entrevistas pessoais e um questionário** para obter informações sobre: conceitos de arte-educação; importância desse trabalho para crianças e comunidade; utilização de planejamento; trabalho com as faixas etárias/desenvolvimento das crianças; utilização de referenciais teóricos; interdisciplinaridade e metodologia de trabalho. (Grifo da autora).

No item III – Metodologia de Trabalho (Caderno de Pesquisa, 1994c, s/p) explicita-se que a primeira fase da pesquisa foi exploratória, a segunda, descritiva, na terceira levantaram-se categorias denominadas conceitos de fatores analíticos para organização dos dados e, após realizada a tabulação, os resultados foram traduzidos qualitativamente para proporcionar dimensão aos fatores.

Vale identificar que o universo da pesquisa que originou a concepção *Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo* consistiu no número total de cada programa, sendo nove unidades do Programa Enturmando,

seis unidades do Clube da Turma, duas unidades da Casa Leide das Neves e quatorze unidades do A Turma Faz Arte, totalizando trinta e uma unidades. Os dados obtidos apontaram para dois encaminhamentos no trabalho com arte, denominados arte como meio e arte como pesquisa, caracterizados no quadro do Caderno de Pesquisa.

Quadro 1: Concepção de Arte-Educação. Caderno de pesquisa. São Paulo: s.n., 1994c.

Arte-Educação como meio	Arte-Educação como pesquisa
1. Desconsidera os conteúdos específicos das linguagens.	1. Considera os conteúdos específicos das linguagens.
2. Prioriza o desenvolvimento do cognitivo (inteligência, do emocional, do intelectual) e do social.	2. Articulação do pensamento como percepção através da vivência das linguagens.
3. Não possibilita escolha — construção mecânica.	3. Possibilidade de escolha, instrumentalizando o indivíduo para uma melhoria de vida.
4. Não compartilha com o espaço educativo oferecendo propostas fechadas.	4. Compartilha com o espaço educativo através do aumento de repertório e da produção de conhecimento.
5. Exclui a invenção e a descoberta, pois as propostas já vêm prontas.	5. Complexidade cada vez mais crescente através da prática, da invenção e da descoberta.
6. Dá ênfase às técnicas.	6. As técnicas são compreendidas como apenas um dos elementos da aprendizagem.
7. Possui visão estática.	7. Possui visão dinâmica (concepção dialética).
8. Pauta-se pela rígida divisão etária relacionada a distintas etapas educativas.	8. Não se pauta pela divisão unicamente das faixas e, sim, dá ênfase ao desenvolvimento da criança.
9. Envolve modelos como aprendizado e resultados.	9. Através da vivência, possibilita aprendizagem e revisão crítica de modelos.
10. Produz a conservação.	10. Produz a transformação, desenvolvendo o senso crítico, a capacidade de leitura do mundo e a consciência do ser cidadão.
11. Educação através da Arte.	11. Arte no espaço educativo.

Fonte: próprio autor

Concordamos com as oposições apontadas, mas devemos observar que no segundo tópico do quadro, na medida em que a cognição já contempla os aspectos intelectuais e da inteligência, poderiam ser considerados, além dos aspectos cognitivos, os afetivos e sociais, ampliados com a dimensão vivencial da experiência nas linguagens. Da mesma forma, no tópico 11 também substituiríamos a expressão "Educação através da Arte" para "Educação que usa a arte", enfatizando a concepção que os técnicos da Secretaria denominaram "Arte como meio".

Apesar de terem sido diagnosticadas duas linhas de atuação nas unidades dos Programas de Complementação Escolar, prevaleceu a orientação "arte como pesquisa" em unidades que mostravam entendimento sobre o trabalho educativo com arte:

> Diante dos dados apresentados pela pesquisa e a consequente análise dos mesmos, concluímos que: com relação à concepção de Arte, como pesquisa, no espaço educativo os dados são significativos, sobretudo se levarmos em conta a falta de uma linha explícita em Arte-Educação por parte da Instituição, aliada ao fato de não haver uma sistematização no trabalho de capacitação na área.
>
> Esse índice expressivo se deve a fatores como: formação de alguns profissionais, preocupação e orientação de instâncias com o assunto, treinamentos específicos e atuação da supervisão e direção de Unidade.
>
> Quanto ao trabalho de Arte como meio, apontamos que o fato advém da falta de entendimento de que a Arte traz em si o fator educativo; da falta de compreensão da função social da Arte e de profissionais especializados atuando na vertente que prioriza os aspectos pedagógicos da Arte. (SÃO PAULO, 1994a, p. 6).

No diagnóstico realizado em 1994 constata-se que a criança percebia a diferença entre o trabalho realizado nas unidades da Secretaria e na escola, como também percebia que ali era: "espaço da criatividade; espaço do imaginário, espaço do aprender brincando, espaço para fazer Arte e Festa" (SÃO PAULO, 1994a, p. 7). Constata-se também que a comunidade observava mudanças comportamentais como autoestima, senso crítico e melhoria no aprendizado das crianças e dos jovens. Reconhecia o caráter educativo do trabalho com arte desenvolvido: "reconhecimento do trabalho nas suas características educativas, lúdicas, artísticas e de lazer" (p. 7). O planejamento era adotado, em grande parte das unidades, no entanto de forma assistemática verificando-se equívocos com relação aos objetivos gerais, específicos, conteúdos, metodologias e critérios para avaliação. Era significativa a preocupação em se fazer avaliação, tanto profissional como do desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem nas unidades dos Programas, e a idade das crianças era considerada para organização das turmas, com exceção do Programa realizado em meio aberto, *A Turma Faz Arte*. A maioria das unidades cita referências teóricas de apoio ao trabalho, no que compete às linguagens, e, com exceção do circo e aquelas que se utilizavam de referencial teórico, grande parte exercia *práxis educativa*.[20]

Para completar o diagnóstico, os técnicos da Secretaria analisaram outras instituições públicas e privadas que desenvolviam trabalhos com arte, crianças, adolescentes e jovens em 1994, objetivando levantar semelhanças e diferenças no atendimento. Foram visitados

20 A *práxis* era definida como: "Isto é, conseguem se apropriar destes conhecimentos para a construção de suas práticas". Conferir em São Paulo (1994a, p. 8). Nesse mesmo documento, no item V. 1 – Glossário consta um detalhamento sobre o conceito *práxis*: "Atividade prática, ação, exercício. Prática fundamentada por uma teoria. Relação entre teoria e prática de forma orgânica no sentido de que as concepções e métodos se alimentam reciprocamente" (p. 17).

na época o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP); Museu Lasar Segall (MLS); Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC-SP) por intermédio do Projeto Curumim; Secretaria Estadual da Cultura (SEC), através das Oficinas Culturais; Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA); Escola de Música e de Bailados da Secretaria Municipal de Cultura. Para orientar as visitas foram eleitos os seguintes itens: público-alvo, faixas etárias, concepção de arte-educação, metodologia de trabalho, dinâmica de atendimento, pré-requisitos para inscrição e periodicidade de frequentação.

Quanto ao público-alvo, perceberam diversidade de critérios considerando os objetivos das instituições: por exemplo, no caso do MAC o trabalho era direcionado a grupos de instituições como escolas ou outras entidades; o SESC, através do projeto Curumim, atendia crianças filhas de comerciários e usuários. A Secretaria da Cultura, por meio das Oficinas Culturais, atendia público mais diversificado, mas, em função da localização das Oficinas, tal público ficava circunscrito à região onde a unidade estava implantada. Já os Programas da Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social, por estarem localizadas em regiões periféricas, tiveram como público-alvo a predominância dos filhos das famílias de baixa renda.

No que diz respeito à faixa etária, a maioria das instituições avaliadas atendiam de sete a quatorze anos, enquanto os programas de Complementação Escolar da Secretaria atendiam de sete a dezessete anos e onze meses, abrangendo, também, o trabalho com a família. O Programa A Turma Faz Arte, por ser realizado a céu aberto, recebia crianças menores.

Quanto à concepção de Arte:

> A Escola Municipal de Iniciação Artística e o Museu de Arte Contemporânea — USP adotam os mesmos princípios de trabalho em Arte no espaço educativo, de forma a propiciar ao seu público-alvo acesso às vivências das linguagens e à produção artística

> com caráter educativo. Por outro lado, constatamos que a maioria das instituições volta-se para a educação através da Arte, ou seja, trabalham vários conteúdos utilizando-se das linguagens, descaracterizando-as daquilo que é intrínseco a sua natureza. O exemplo mais flagrante dessa forma de trabalho é o projeto Curumim do SESC (SÃO PAULO, 1994a, p. 9).

As metodologias eram coerentes com os objetivos das diferentes instituições, mas o diferencial da Secretaria estava na continuidade do atendimento que permitia planejar as aulas e avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos jovens enquanto eles permanecessem nas unidades dos Programas. Com relação à periodicidade, verificou-se que as ofertas das instituições se apresentam ora de forma fragmentada através de cursos curtos (Secretaria da Cultura, Museus de Arte Contemporânea e Lasar Segall), ora de forma contínua (SESC, Escolas da Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social):

> Quanto à dinâmica de atendimento vale observar que o trabalho das Unidades desta Secretaria propõe continuidade, procura promover integração e interdisciplinaridade e sobretudo desenvolver o exercício da cidadania e a busca por uma melhor qualidade de vida. Podemos dizer que o nosso atendimento se singulariza pela preponderância dos itens acima mencionados, o que não ocorre nas outras instituições (SÃO PAULO, 1994a, p. 9).

Para a admissão dos interessados as instituições apresentavam diferentes critérios, por exemplo: A Escola de Música e a Escola de Bailados da Secretaria Municipal da Cultura realizavam exames rígidos de seleção; a Escola de Iniciação Artística, da mesma Secretaria, sorteava vagas, enquanto a Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social propunha apenas que as crianças, adolescentes e os jovens estivessem matriculados na escola, caso contrário os educadores de

rua visitavam seus familiares, verificavam porque não estavam frequentando a escola e, na medida do possível, solucionavam o problema de forma a não excluir os interessados:

> A partir destes paralelos apresentados, concluímos que o atendimento prestado pelas Unidades e Serviços de Atendimento Complementar à Família e à Escola é único dentre as outras instituições pesquisadas, trazendo características inovadoras de qualidade, revelando sua vocação como referência para outras experiências (SÃO PAULO, 1994a, p. 10).

Podemos verificar que o atendimento prestado pela Secretaria se diferenciava daqueles oferecidos por outras instituições naquele momento.

Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo

Finalmente, a concepção *Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo* ao apresentar princípios (teoria) e indicar ações (orientações metodológicas), configurou-se como "um projeto pedagógico com uma prática em Arte" (SÃO PAULO, 1994a, p. 13) a ser assumido pela Secretaria para suas unidades de atendimento.

A concepção é iniciada com a citação de Barbosa (1991, p. 6): "Precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população". Proposição que indica a mesma direção que a ação da Secretaria tomou: levar a arte para crianças e jovens menos favorecidos propiciando-lhes, a partir do contato com ela e de orientações específicas, experiência estética e uma significativa ação criadora com as linguagens artísticas. Em seguida, explicita as perspectivas tomadas sobre as concepções de cultura, educação e arte no sentido de dar fundamentos ao projeto.

O documento *Arte no Espaço Educativo: análise e conceituação* reconhece cultura como "Toda e qualquer produção das sociedades e as maneiras de conceber e organizar a vida social." (SÃO PAULO, 1994a, p. 10). Assim, respeita valores, particularidades dos contextos culturais e considera que os processos culturais permanecem em transformação, ampliando a compreensão e as possibilidades de ação para a fruição e produção de conhecimentos. Assume uma concepção de cultura que "não enfatiza a dicotomia entre cultura popular e cultura erudita, mas privilegia o surgimento da cultura viva, da cultura vivida." (SÃO PAULO, 1994a, p. 11).

Sobre a concepção de educação, nega "o caráter utilitário, a função instrucional, a transmissão de um saber universal, o treino de habilidades, o acúmulo de conhecimentos, a dicotomia entre teoria e prática e entre razão e percepção, ou seja, toda a fragmentação ou compartimentalização da vivência e do conhecimento." (SÃO PAULO, 1994a, p. 11). para compreendê-la "como transformadora, de forma atuante no sentido de reformular e criar novas práticas e novos saberes leva a construção e exercício da consciência e do crescimento do indivíduo, sujeito social." (SÃO PAULO, 1994a, p. 12).

Similar ao conceito ampliado de educação, a concepção propõe que a arte está presente na vida, pois é produção cultural do homem e constitui-se em um saber construído historicamente contendo, em si, todo um universo de componentes pedagógicos. Como afirma Lanier, "a experiência estética em geral, incluindo aqui um de seus aspectos particulares, a experiência estética visual, já é desfrutada pelo indivíduo antes dele entrar para a escola" (LANIER *apud* BARBOSA, 1999, p. 46).

Um programa educativo que traz a arte como proposta valoriza a criança, o adolescente e o jovem, com suas possibilidades de autocompreensão e relação com o outro, a identificação com o que eles produzem, reconhecendo-se como produtores e participantes da sua cultura, de seu tempo:

> A Arte no espaço educativo vem colaborar com o rompimento do pensamento lógico quando o processo de cognição se dá, também, através dos sentidos. [...] A vivência com a Arte possibilita: um trabalho com a diferença, o exercício da imaginação, da descoberta e da invenção; a autoexpressão; novas experiências perceptivas, a experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentidos, intenções propostas e pesquisas, revelando a sua relação com o pensamento contemporâneo (SÃO PAULO, 1994a, p. 12).

O trabalho educativo com arte proposto no documento indica procedimentos e se caracteriza como "se constituindo a partir da pesquisa, invenção e descoberta sem com isto perder de vista as suas possibilidades educativas, dando ênfase assim a um sentido da vivência como experimentação." (SÃO PAULO, 1994a, p. 04).

Esse sentido da vivência como experimentação poderia ser entendido inicialmente como ações exploratórias, investigativas, mas também de descobertas, de proposições, de solução de problemas artísticos e estéticos, que em seu conjunto configuram as experiências com a arte. Coutinho (COUTINHO, 2004, p. 144-158) toca exatamente na importância das vivências profundas que geram experiências significativas com arte:

> Em princípio, vivenciar ou viver uma situação a partir de um contato com a arte é vivê-la em profundidade. Quando falamos das vivências no sentido retrospectivo estamos nos referindo ao conjunto das situações vividas, aos modos pelos quais elas foram vividas, aos valores que as impregnaram em seus contextos específicos. No momento presente, ter uma vivência com arte é aproveitar as situações que nosso meio e nosso contexto nos oferecem. Proporcionar vivências a outros sujeitos, como a nossos alunos, é oferecer condições para que essa situação possa acontecer, para que eles possam vivenciar situações de contato

> com a arte em profundidade. É colocar-se ou colocá-los em situação propícia para uma interação efetiva com a diversidade de produções e de conhecimentos do campo artístico. Quanto mais vivências têm, mais possibilidades terão de acumular experiências de vida significativas com a arte. Desse modo, tanto as situações que visam à aproximação da arte do ambiente escolar quanto as situações que os levem ao encontro da arte em seus espaços de produção e de divulgação ampliam essas possibilidades (COUTINHO, 2004, p. 153).

Para Coutinho, "Ter uma experiência é uma ação reflexiva do sujeito no mundo que se situa no próprio ato da experimentação quanto no efeito de experimentar-se. Ou seja, tanto o sujeito quanto o objeto da ação se modificam no decurso da experiência" (COUTINHO, 2004, p. 153).

Para John Dewey (2010, p. 109-141) a experiência está presente no próprio ato de viver e muitas das nossas experiências são interrompidas e se dispersam ao longo da vida. No entanto, diz que também vivemos experiências diferenciadas que "ganham nome", aquelas que tratamos como *uma* experiência, singular, que tem unidade e qualidade estética. Experiências que indicam um percurso iniciado e consumado, algo que se desloca para um desfecho e chega ao seu fim:

> Talvez possamos ter uma ilustração geral, se imaginarmos que uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente "prática". A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso — em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra pelo caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que

> age e sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética (DEWEY, 2010, p. 115-116).

O trabalho pedagógico com arte propõe organizar situações didáticas em que as crianças, adolescentes e jovens não só experimentem materiais, elementos da linguagem na produção de seus trabalhos, como a si mesmas, na eleição dos conteúdos a serem expressos. Elaborar trabalhos artísticos, exercitar a apreciação, dialogar com referências da arte e refletir sobre as questões evocadas pelas suas próprias produções constituem experiências significativas com arte.

O acesso às práticas culturais e artísticas objetivando a pesquisa e criação permite que as crianças e jovens se eduquem para o exercício criador e fruam do que é produzido em seu tempo, sua época, como também entrem em contato com a visão de mundo de outros tempos, por meio da produção sócio-histórica. A produção artística permite ao sujeito imaginar, apresentar sua perspectiva de mundo para os outros, assim como manifestar as transformações que deseja comunicar.

Arte como pesquisa no espaço educativo indica experimentação de materiais, de procedimentos, pesquisa como prática e invenção. Ação que produz aprendizado tanto para professores como para os alunos, mas necessita ser enriquecida com conteúdos e reflexão. "A prática gera aprendizado e saberes, mas não pode ser apenas autorreferenciada, necessita de conteúdos e formas de desenvolvimento teóricos específicos" (FERNANDES, 2007, p. 29).

A reflexão sobre as práticas é alimentada pelas teorias para gerar novas práticas, assim se configurou a práxis dos educadores, permitindo-lhes atuar de maneira crítica e transformadora:

O trabalho com arte no espaço educativo remete-nos a linguagens específicas, que configuram os conteúdos e suas ações. Ao produzir formas artísticas no teatro, nas artes plásticas, na música, na dança, no circo e na literatura, incorporam-se os processos de pensamento, os processos emocionais e de percepção da criança, numa síntese entre a razão, a percepção e ação. O contato com as linguagens possibilitará o experienciar com os recursos expressivos e conteúdos específicos de cada uma, a utilização de materiais e técnicas, bem como a sua descoberta. Além disso, proporciona o desenvolvimento da capacidade criadora. Nesse trabalho um enfoque relevante diz respeito aos elementos triádicos: Projeto-processo-resultado, sem que se dê a preponderância de um sobre o outros, considerando que os resultados geram novos processos. [...] Outro aspecto a ser considerado nesta proposta educacional é a vertente lúdica nas perspectivas: como produto e como processo, como conteúdo e forma. Além disso, compreendemos o lúdico como parte integrante do universo da cultura e do ser criança (SÃO PAULO, 1994a p. 12-13).

Capítulo 3

Caminho trilhado na investigação

O MITO DE SÍSIFO

> Os deuses tinham condenado Sísifo a rolar um rochedo incessantemente até o cimo de uma montanha, de onde a pedra caía de novo por seu próprio peso. Eles tinham pensado, com suas razões, que não existe punição mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança. [...]
>
> Toda alegria silenciosa de Sísifo está aí. Seu destino lhe pertence. Seu rochedo é sua questão. Da mesma forma o homem absurdo, quando contempla o seu tormento, faz calar todos os ídolos. No universo subitamente restituído ao seu silêncio, elevam-se as mil pequenas vozes maravilhadas da terra. Apelos inconscientes e secretos, convites de todos os rostos, são o reverso necessário e o preço da vitória. Não existe sol sem sombra, e é preciso conhecer a noite. O homem absurdo diz sim e seu esforço não acaba mais. Se há um destino pessoal,

> não há nenhuma destinação superior ou, pelo menos, só existe uma, que ele julga fatal e desprezível. No mais, ele se tem como senhor de seus dias. Nesse instante sutil em que o homem se volta sobre sua vida, Sísifo, vindo de novo para seu rochedo, contempla essa sequência de atos sem nexo que se torna seu destino, criado por ele, unificado sob o olhar de sua memória e em breve selado por sua morte. Assim, convencido da origem toda humana de tudo o que é humano, cego que quer ver e que sabe que a noite não tem fim, ele está sempre caminhando. O rochedo continua a rolar.
>
> Deixo Sísifo no sopé da montanha! Sempre se reencontra seu fardo. Mas Sísifo ensina a fidelidade superior que nega os deuses e levanta os rochedos. Ele também acha que tudo está bem. Esse universo doravante sem senhor não lhe parece nem estéril nem inútil. Cada um dos grãos dessa pedra, cada clarão mineral dessa montanha cheia de noite, só para ele forma um mundo. A própria luta em direção aos cimos é suficiente para preencher um coração humano. É preciso imaginar Sísifo feliz.
>
> Albert Camus, *O mito de Sísifo.*

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

> *Em vez de lhes contar como escrevi aquilo que escrevi, talvez fosse mais interessante falar dos problemas que ainda não resolvi, que não sei como resolver e que tipo de coisa eles me levarão a escrever...*
>
> Ítalo Calvino (1990, p. 82)

Este trabalho talvez seja mais uma ação de levar a pedra ao cimo da montanha, mas com a felicidade que Sísifo alcança, o realizo. Assim configurei esta pesquisa qualitativa e de acordo com Prado:

> [...] A investigação de tipo qualitativa, criativa, inovadora e transformadora parte de uma posição que respeita os conteúdos e ações do contexto assim como o reconhecimento dos atores, como sujeitos (auto) investigados. A linha do etnólogo ou antropólogo de observador participante dos fenômenos e experiências que tenta analisar e compreender, certamente ao intervir, o investigador junto com os investigados modificam o contexto, aparentemente perdendo a objetividade sobre o conhecimento para ganhar compreensão profunda e autêntica das experiências estudadas. Nesta perspectiva, alcançando o objetivo último do analisado (PRADO, 2013)

Portanto, mais do que testar hipóteses, objetivou tentar responder às questões levantadas para a investigação, interessando-nos saber se as práticas pedagógicas com arte desenvolvidas na Secretaria do Menor constituíram-se como espaços importantes de formação para os seus profissionais e se trouxeram contribuições significativas para aulas de arte nas instituições escolares às quais hoje estão vinculados. Ainda objetivávamos averiguar se a concepção "Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo", elaborada pelos técnicos do GT Arte-Educação, pode ser considerada uma proposta ainda atual para a educação com arte.

Por último, se o Programa Enturmando configurou um espaço educativo adequado para produzir, fazer e pensar arte, comprometido com a experimentação, descoberta, invenção e processos criadores das crianças, jovens e também dos docentes envolvidos:

> Em estudos, como os de natureza qualitativa, em que a preocupação maior não é a generalização dos resultados obtidos numa mostra, mas a caracterização, a compreensão e interpretação dos fenômenos observados num grupo específico, não existe a necessidade de serem adotados procedimentos sistemáticos de seleção de amostras (MOURA; FERREIRA, 2005, p. 51).

Estas escolhas justificam-se pela lacuna dos registros e a falta de difusão das experiências realizadas com o ensino de arte pela Secretaria do Menor do Estado de São Paulo, nas décadas de oitenta e noventa do século XX, e por acreditar que a construção dos profissionais que nela atuaram é significativa e pode contribuir para a formação de professores de arte.

A Secretaria, apesar de ser estadual, concentrou sua atuação na capital e os Programas de Complementação Escolar constituíram-se como o universo e, especificamente, uma unidade do Programa Enturmando foi escolhido como amostra para esta pesquisa. Na análise e interpretação das entrevistas usaremos a abreviação (EP) para o Enturmando pesquisado.

Não poderia ser desconsiderado, nesta investigação, que atuamos nos Programas Enturmando, A Turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua, bem como coordenamos o GT Arte-Educação. Mas era preciso transcender a mera descrição para encontrar, como nos diz Bachelard (1993), "o germe da felicidade" que experimentamos na Secretaria e moveu nossa atuação profissional como formadora de professores de arte até o presente:

> É preciso, ao contrário, superar os problemas da descrição — seja ela objetiva ou subjetiva, isto é, quer se refira aos fatos ou a impressões — para atingir as virtudes primárias, aquelas em que se revela uma adesão inerente, de certo modo, a função original do habitar. O geógrafo, o etnógrafo podem descrever os mais variados tipos de habitação. Sobre essa variedade, o fenomenólogo faz o esforço necessário para compreender o germe da felicidade central, segura, imediata. Encontrar a concha inicial em toda a moradia, no próprio castelo, eis a tarefa básica do fenomenólogo. (BACHELARD, 1993, p. 24).

Guardadas as memórias da experiência fizemos levantamento em arquivo pessoal, de dados secundários em documentos oficiais como relatórios, impressos, revistas e *books*, publicados na época

pela própria Secretaria do Menor do Estado de São Paulo, para recolher as informações específicas acerca do ensino da Arte nos Programas de Complementação Escolar.

O estudo dos referidos documentos permitiu apresentar de maneira geral os Programas, mas, não encontrando a profundidade dos princípios que regeram o trabalho com arte, tomamos também como um dos objetos para esta investigação a análise da concepção "Arte no Espaço Educativo" formulada pelo GT Arte-Educação um pouco antes de a Secretaria ser extinta.

Esta concepção pretendeu, na época, reconceituar os Programas *Enturmando*, *Clubes da Turma*, *Casa Leide das Neves* e *Turma Faz Arte*, *Esporte e Lazer na Rua*, enfatizando a arte como linha mestra para a intervenção educacional em espaços não-formais de educação e após pesquisa e diagnóstico interno elaborar uma proposta pedagógica para o ensino de arte.

Tamanha era a variedade das unidades dos Programas de Complementação Escolar e dificuldade de levantamento dos traços gerais que caracterizaram a concepção que, para ir além das memórias sobre a experiência vivida e a história documentada, optamos por realizar também coleta de dados primários por meio da técnica de entrevista semiestruturada com pessoas que tiveram papel fundamental na criação, gerenciamento e prática nos Programas. Para Heller "indivíduos representativos são os que podem representar o que é genérico em uma dada sociedade" (HELLER, *apud* ALMEIDA, 2009, p. 29).

REENCONTROS NECESSÁRIOS COM A MEMÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS POR SEUS PROTAGONISTAS: AS ENTREVISTAS

Todos os procedimentos são necessários
quando interiormente necessários.
Wassily Kandinsky (1956)

Foi importante reencontrar os profissionais que protagonizaram os processos de implantação dos Programas, mas também aqueles que atuaram diretamente com as crianças, adolescentes e jovens nas unidades.

Enviamos uma carta-convite explicando sobre a pesquisa que estávamos realizando, para perguntar se tinham interesse em dela participar. Os critérios de escolha dos participantes foi justamente contar por um lado, com pessoas que pudessem ter uma visão mais geral da rede de atendimento que a Secretaria configurou, e também conhecer a perspectiva dos professores de arte que estiveram no dia a dia com os menores em ateliê.

Portanto, para retomar esta trajetória da implantação dos Programas e averiguar por que e se nesta ação encontramos, em estado embrionário, as concepções das práticas contemporâneas para o ensino e aprendizagem da arte, fizemos quatro entrevistas e obtivemos uma comunicação escrita enviada por correio eletrônico, pois hoje a profissional vive em outro estado brasileiro.

Os participantes foram: o diretor dos Programas de Complementação Escolar, que, no texto, a partir deste momento, denominaremos D1, a diretora do Enturmando pesquisado, que especificaremos como D2, o coordenador da área das Artes Plásticas como C1 e duas professoras de Artes denominadas respectivamente P1 e P2.

Para a análise e interpretação do material das entrevistas, os participantes foram divididos em dois blocos. O primeiro foi constituído por D1 e D2, agrupados pela natureza do trabalho que realizaram, na perspectiva de entender o contexto de criação dos Programas de Complementação Escolar e a estrutura configurada para o ensino de arte na Secretaria. O outro bloco foi constituído pelo coordenador e duas professoras de arte da unidade do Programa Enturmando pesquisado que, ao manterem atividades docentes até os dias de hoje, permitiria averiguar o quanto a experiência no trabalho educativo com arte na Secretaria afetou sua formação e colabora em sua prática pedagógica na escola atualmente.

Os depoimentos destes profissionais constituíram-se, portanto, como amostra de natureza qualitativa, não-probabilística e de tipo intencional. As amostras não probabilísticas, segundo Moura:

> Mostram-se, dessa maneira, particularmente úteis às situações na qual a seleção cuidadosa de pessoas que tenham as características previamente especificadas no problema da pesquisa seja suficiente para que o pesquisador atinja os objetivos da investigação. (MOURA, 2005, p. 52).

A amostra caracteriza-se como intencional pois, também como afirma Moura (2005, p. 52), "as amostras intencionais utilizam pessoas que, na opinião do pesquisador, têm, *a priori*, as características específicas que ele deseja ver refletidas em sua amostra."

O tipo de entrevista realizada foi a semiestruturada que, conforme Almeida (2009, p. 27), é um "tipo de entrevista também denominada não diretiva ou semiorientada que pretende discutir em profundidade certas questões, em vez de privilegiar o dado quantitativo das informações".

Elaboramos um roteiro preliminar de perguntas e tivemos liberdade de acrescentar novas questões com o intuito de aprofundar pontos considerados relevantes aos propósitos do estudo e alcançar o distanciamento da experiência vivida.

A entrevista permitiu o contato presencial e a coleta de informações que vinham ao encontro das questões propostas para esta tese. Com formato flexível e aberto, permitiu-nos orientá-la de acordo com os desdobramentos da situação em sua realização. Em acordo com Moura (2005, p. 65), o entrevistador:

> desempenha papel essencial na utilização desse método de coleta de dados, na medida em que lhe cabe obter a cooperação dos participantes, motivá-los a responder adequadamente, dirimir suas dúvidas e avaliar a qualidade das respostas, de

> modo que a entrevista forneça de fato informações úteis aos propósitos da pesquisa.

Assim, foram elencadas perguntas para tentar explicitar o eixo conceitual assumido à época pelos profissionais em relação à implantação dos Programas e às práticas com arte e seu ensino, que poderiam ter sido incorporados em suas ações pedagógicas para o ensino de arte hoje na escola.

O roteiro geral para realizar as entrevistas seguiu uma breve apresentação do entrevistador e dos objetivos da pesquisa, dando espaço para o participante também se apresentar. Tivemos o cuidado de pedir autorização para gravar e transcrever as entrevistas para a posterior análise. As questões foram específicas para cada grupo de participantes e houve no decorrer da entrevista liberdade para esclarecer algum tópico que porventura não tivesse ficado claro. Para encerrar o encontro agradecemos a valiosa colaboração, informando que os resultados seriam disponibilizados assim que fossem organizados.

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE ARTE

> Maior do que a preocupação com os instrumentos de investigação utilizados, a disposição para um movimento efetivo de escuta, uma postura que acolhe diversidades, movimentos de aproximação e afastamento para captar as especificidades das questões, relacionando-as a contextos mais amplos são aspectos fundamentais em uma pesquisa. Para além dos instrumentos, estão os sujeitos — pesquisados e pesquisador no encontro de suas histórias. Desta maneira, os instrumentos assumem sua dimensão textual, de servir de instrumentos e não como foco central.

> Desta forma, não há o instrumento ou um instrumento, mas vários movimentos/momentos/encontros em que o pesquisador se sente tocado, provocado a outros movimentos/momentos/encontros... O que move é o desejo de partilhar, ampliar, oposto ao desejo, muitas vezes inconfessável, de confirmar hipóteses prévias (TORRES, 2002, p. 114).

As questões formuladas para o primeiro grupo abarcam a criação dos Programas de Complementação Escolar e pretendem contextualizar o trabalho em arte da Secretaria em relação ao realizado na época nos espaços não-formais e formais de educação. As questões formuladas objetivaram:

1. Conhecer o contexto de atuação e as experiências anteriores à entrada dos profissionais na Secretaria do Menor, identificar os procedimentos/critérios para o ingresso, no sentido de entender como as equipes do Programa Enturmando foram formadas.
2. Identificar semelhanças e diferenças nas concepções e práticas da Secretaria com o ensino de arte proposto pela legislação em vigor e em outros espaços de educação não-formal e/ou formal do final dos anos 1980.
3. Levantar os objetivos educativos gerais e específicos em arte pretendidos para serem desenvolvidos pelas Unidades dos Programas de Complementação Escolar.
4. Mapear as intervenções dos Programas da Secretaria na educação formal, especificamente no Ensino Fundamental e Médio.
5. Saber como eram encaminhadas as orientações didáticas para o ensino de arte e, por último, na sexta questão conhecer os motivos para o desligamento do trabalho e se os Programas de Complementação Escolar da Secretaria foram referência para o trabalho com arte nos espaços não-formais de educação que emergiam no início dos anos de 1990.

O depoimento enviado por D2, por correio eletrônico, detalha sua formação e trabalhos anteriores realizados, bem como o percurso de sua participação nos Programas da Secretaria. Este material, por conta de sua densidade e detalhamento, pôde ser considerado como dado relevante e incorporado à pesquisa, mas não será anexado integralmente, no sentido de preservar a identidade da diretora.

Para o segundo bloco de participantes, estruturamos dois questionários. Para o coordenador de área as perguntas focaram o projeto para a área das Artes Plásticas, como denominado à época, com as concepções e dinâmicas de trabalho dos professores com as crianças, os adolescentes e os jovens participantes. As questões pretenderam:

1. Conhecer o projeto para o trabalho com a área das Artes Plásticas e tentar identificar os princípios que configuraram o trabalho na linguagem visual naquela unidade do *Enturmando*.
2. Delinear o papel e as ações da coordenação pedagógica na unidade.
3. Especificar as propostas para entender como o trabalho de arte era conduzido com as crianças, adolescentes e jovens atendidos no Programa Enturmando.
4. Saber se a experiência com o ensino de arte no Enturmando foi significativa para a formação do educador e quais aspectos permaneciam pertinentes.
5. Averiguar como os educadores avaliavam a aprendizagem em arte pela criança, adolescente e jovem e o que identificavam como produção de conhecimento em arte.
6. Buscar estabelecer as relações possíveis entre os espaços não-formais e formais de educação em arte a partir dos parâmetros de estrutura curricular e orientações didáticas apontadas por estes educadores.

As questões para entrevista com os professores do *Enturmando* (P1 e P2) objetivaram:

1. Levantar os saberes que os educadores consideram necessários ao professor de arte, assim poderíamos conhecer a concepção que os educadores têm sobre a formação do professor.

2. Saber como se elegem e se estruturam os conteúdos em arte a serem trabalhados.

3. Conhecer a abordagem metodológica, como são estruturadas as ações para a aprendizagem em arte na escola.

4. Identificar se a concepção sobre o fazer arte está vinculada com a "autoexpressão", "livre expressão" ou se outro encaminhamento é proposto.

5. Identificar o que os educadores consideram como produção da criança, do adolescente e do jovem e como avaliam o processo de desenvolvimento deles.

6. Avaliar o impacto que a experiência no Enturmando São Remo trouxe na formação dos educadores e quais aprendizagens eles podem incorporar ao ensino de arte na escola atualmente.

7. Identificar diferenças e semelhanças entre a ação educativa do Enturmando e da escola, ou seja, entre o ensino de arte nos espaços não-formais e formais de educação.

Obtivemos no total 217 minutos e 14 segundos de gravação com as entrevistas realizadas. A entrevista com D1 aconteceu no dia 22 de novembro de 2010; com C1 no dia 13 de fevereiro de 2012; com P1 no dia 29 de fevereiro de 2012 e com P2 no dia 29 de março do mesmo ano. A comunicação escrita de D2 foi recebida em 5 de setembro de 2012. Foi necessário um prolongado contato com o material para a escuta, transcrição literal e, a partir das leituras, anotações e releituras, foi possível reconhecer temáticas mais amplas.

Neste primeiro trabalho sobre o material das entrevistas estruturamos quadros em três colunas para cada um dos participantes. Na coluna da esquerda posicionamos a categoria encontrada, na do meio as citações literais do entrevistado e na da direita realizamos uma síntese das falas.

Um segundo quadro por categorias foi composto para D1 e D2 unindo as falas dos dois diretores. Para otimizar o espaço do papel e facilitar a leitura realizamos um terceiro quadro em que as categorias foram colocadas como cabeçalho da segunda coluna, incluindo na terceira alguns comentários. Desta forma obtivemos um novo quadro com apenas duas colunas.

As categorias encontradas foram:

1. Caracterização da equipe;
2. Ações de formação na dimensão da prática, da formação acadêmica e em serviço;
3. Concepção de arte na educação;
4. Estrutura para o trabalho com Arte nos Programas;
5. Linhas norteadoras, apresentando alguns profissionais da arte e da educação.

O material das entrevistas do coordenador e das professoras da unidade pesquisada também foi organizado em quadros individuais, em um primeiro momento com três colunas e, posteriormente, em duas colunas, seguindo o mesmo procedimento realizado na construção do quadro dos diretores.

Foram produzidas sínteses organizadas das entrevistas com minhas próprias apreciações como investigadora e participante da experiência, para efeito de oferecer uma visão da riqueza e amplitude das visões e apreciações sobre arte e seu ensino.

As análises foram trabalhadas buscando entrelaçar as falas com as reflexões que nos permitem elaborar sínteses sobre o projeto de ação educativa com arte desenvolvido na Secretaria do Menor e em especial os princípios didáticos e a dinâmica de ateliê que os professores construíram e desenvolveram no Enturmando, mas que praticam na escola hoje.

Na construção do texto de análise e interpretação, na perspectiva dos diretores e dos professores, cruzamos não só as fontes de

dados, mas também os níveis de realidade que cada sujeito conjuga e as especificidades trazidas por cada ângulo de visão numa rede sistêmica de interações que permitiu configurar este espaço educativo. Os instrumentais teóricos foram convocados de acordo com o andamento das reflexões para que as falas dos sujeitos não se tornassem apenas ilustrações das teorias.

Capítulo 4

O contexto das entrevistas: um sistema de relações

> Em sintonia com o paradigma pós-industrial, não existe nenhum modelo ideal nem qualquer certeza singular. Existirão formas melhores ou piores de prática, bem como práticas que se adequam melhor a determinados contextos do que a outros.
>
> *Andy Hargreaves*

Com a amplitude do trabalho da Secretaria do Menor já apresentada e a concepção *Arte no Espaço Educativo* já analisada, num primeiro momento teceremos considerações a partir da síntese das entrevistas dos dois diretores, trazendo aspectos mais gerais que nos permitam entender o sistema complexo de relações que se estabeleceu na implantação dos Programas, na configuração das equipes para o trabalho com arte na unidade pesquisada e na construção dos princípios adotados para a estrutura e atendimento dos menores. Como Salles pensamos que:

> Ao adotarmos o paradigma da rede estamos pensando o ambiente das interações, dos laços, da interconectividade, dos nexos e das relações, que se opõe claramente àquele apoiado em segmentações e disjunções. Estamos assim em plena tentativa de lidar com a complexidade e as consequências de enfrentar esse desafio (SALLES, 2008, p. 24).

A perspectiva apresentada pelos dois diretores, em certa medida, está sintonizada com as funções que cumpriram na estrutura organizacional da Secretaria. Incluímos C1, P1 e P2 nesse entrelaçamento quando estes sujeitos trouxeram contribuições para o entendimento dos aspectos gerais discutidos neste grupo de análise.

Quatro categorias foram identificadas e serão discutidas a seguir:

- Os profissionais e as equipes;
- Formação do profissional para a prática docente em arte (dimensões da prática e experiência, da formação acadêmica e em serviço);
- Linhas norteadoras, alguns profissionais da arte e da educação.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO: OS PROFISSIONAIS E AS EQUIPES

Um dos aspectos destacados para orientar e estruturar o trabalho de arte na Secretaria foi o conjunto de princípios adotados para selecionar os profissionais que atuariam nas unidades dos Programas.

Pudemos identificar que a formação universitária e experiência na área das humanidades, especificamente, arte e cultura, nortearam a composição das equipes. Havia indicação explícita da Secretária do Menor para contratar educadores especialistas nas diversas linguagens da arte, jovens artistas atuantes, com produção e, de preferência, que estivessem no mercado.

A formação específica pode não garantir comprometimento e desempenho adequado do professor para com o grupo e contexto dos

alunos, no entanto entendemos que as visões sobre arte, seu ensino, sobre a prática artística e a prática educacional são construídas ao longo de sua formação e são questões intrínsecas ao ser professor e, de alguma maneira, devem estar sendo praticadas, refletidas e transformadas a partir da escola de formação e no transcurso de sua atuação docente:

> Vai ser implantado o programa do circo escola e eu gostaria de pedir que você participasse e ficasse à frente de um circo escola [...], mas você terá de acompanhar desde o nascimento este circo escola. Eu fui para lá, fui contratado e passei a ter reuniões com Marcelo e Célia [...] e aí eles me deram algumas recomendações: Dra. Alda Marco Antonio quer uma diversidade de linguagens artísticas — era sua fala através de Célia e de orientações de Marcelo — "nós não queremos arte-educadores que não sejam atuantes, de preferência que estejam atuando no mercado, que estejam em exposições, que tenham uma produção, de preferência". E eu dizia até pode haver conflito, pois a pessoa que tem nome não vai querer ir para a periferia, e a Dra. Alda dizia que quem tivesse esse problema não deveria entrar, porque o salário era um salário bom, na época era, e essa era a condição. (D1)

Para montar a equipe do EP coube à D2 indicar os profissionais, optando em nomear aqueles que haviam sido preparados por sua equipe para as ações educativas na 18ª, 19ª e 21ª Bienal Internacional de São Paulo (ALMEIDA, 1991, p. 180-181),[21] o que evidencia que

21 A equipe que coordenava o projeto *A Criança e o Jovem*, na 18ª Bienal Internacional de São Paulo, era constituída por: Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida, Chaké Ekizian, Márcia F. Mathias e Paulo Von Poser. Monitores Amanda Fonseca Ribeiro Ângelo Flores, Artur Lescher, Cláudio Ribeiro de Barros, Cleusa Turra Ajzenberg, Eide Feldo, Magda Ângela de Paiva Zirlis, Regina Kutka, Regina Leite Barreiro, Rosana Guimarães Mariotto. O Setor Educativo e a 19ª Bienal Internacional de São Paulo foram coordenados por: Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida, Chaké Ekizian, Maria Luiza Sabóia Saddi, Paulo Von Poser e Thais A. Ferreira. Monitores: Carlos Augusto Neto,

os professores tinham familiaridade com Arte Contemporânea e ação educativa:

> Dois anos depois fui transferida de Diadema para o EP. Para a equipe de professores indicamos ao Marcelo Nietsche os monitores preparados por nós para os trabalhos na Bienal, muitos dos quais foram contratados para o EP. (D2)

C1 também, ao descrever sua entrada na Secretaria, evidencia as diretrizes assumidas para a contratação e nomeação dos oito educadores que compuseram o primeiro Enturmando, para dar início ao atendimento:

> Eu entrei em 1988 e [...] quem configurou, pelo menos no primeiro momento, o projeto de Artes Plásticas, como a gente chamava, do projeto Enturmando, foi o Marcelo Nitsche. [...] Então a gente tinha uma equipe, se eu não me engano, de oito pessoas. E, dessas oito pessoas, eu, Claudia Marinho, Claudio

---

Carlos Guilherme Malteze, Cláudio Ribeiro Barros, Cláudio Cretti, Cláudia Vendramini Reis, Egliane Belmont, Margarete Monteiro, Maria Arlene Moreira, Marina Correia Dias, Maria Stella Barbiere, Maria Valéria dos Santos, Orlando Ferreira, Thais de Oliveira.O Serviço de Monitoria da 21ª Bienal Internacional de São Paulo foi coordenado por: Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida, Chaké Ekizian, Cláudia Carole, Maria Isabel Branco Ribeiro, Maria Luiza Sabóia Saddi, Maria Tornaghi, Regina Teixeira de Barros. Monitores: Alcyone de Godoy, Alessandra Stefanni, Ana Letícia Penedo, Ariane Daniela Cole, Berenice Calandrielo, Celina Uamauchi, Cybele Belini, Cláudio Ribeiro Barros, Daniela F. T. Almeida, Denise L. de Aquino, Elinete W. Paes, Elizabete Perez, Gílson Braz da Cunha, Lia Marcondes de Souza, Luciana Moreira Braga, Manoele José Canadá, Maria da Glória Aragão, Maria José Rocco, Maria Cecília Calaça, Maria Valéria dos Santos, Marisa Spiegel, Marta Giardini, Maura de Andrade, Mirca L. Bonanno, Mônica Rubinho, Ondina Mina Nalda, Patrícia Sertório, Rosana de Andrade, Silvana da Silva Leite, Sílvia da Silva Leite, Sílvia C. Roggeri, Sônia M. M. Silva, Teodora C. Carneiro, Terezinha Gouvêa, Viviane T. dos Santos.

> Barros, Guilherme Malteze, Orlando; seis pessoas eram, tinham trabalhado na equipe do Educativo da Bienal. E a gente tinha a Germana Monte Mor e a Iraci Vidal, que vieram indicadas, convidadas por outras pessoas. A Germana também veio pelo Marcelo, foi uma indicação direta do Marcelo e daí a gente começou o trabalho de uma maneira assim heróica. Heróica mesmo, a gente não tinha estrutura, era tudo muito precário e o coordenador do Enturmando, Vila Penteado, Vila Brasilândia era o Artur Cole. (C1)

As experiências de ensino de arte realizadas na Secretaria do Menor parecem ter nascido diretamente influenciadas pelas pessoas responsáveis por montar as equipes de trabalho, que elegeram profissionais vinculados a ações educativas em Arte Contemporânea. Notamos atenção, cuidado e participação direta dos diretores de unidade, dos coordenadores de área na seleção dos profissionais, atendendo as indicações da Secretária, buscando compor suas equipes com candidatos "afinados" aos princípios educativos para o trabalho com a arte:

> Então a equipe era muito afinada, a gente conversava bastante. Tínhamos muito claro que o que estávamos fazendo era arte, era educação da arte. Esses meninos não estavam sendo formados para serem artistas, mas para trabalharem com essa expressão. (P1)

Para a seleção dos educadores de rua priorizava-se a área de humanas e as graduações mencionadas foram psicologia, pedagogia e ciências sociais:

> A outra preocupação era com relação aos educadores de rua e para isso a gente participava da seleção observando essas pessoas (tinha uma preocupação grande na formação dos educadores de rua), [...] na maioria eram candidatos de psicologia e candidatos

> vindos da área de pedagogia e ciência social, mas prevalecia era a área de psicologia, e enfim, os arte-educadores, alguns tinham um pequeno trabalho já feito, outros não tinham, mas tinham, por exemplo, uma espécie de laboratório onde se sentia uma produção, e Marcelo também me ajudava a fazer a coleta ou recomendava alguns candidatos, ele dizia "eu não quero interferir, você veja, eu estou recomendando por qualidade, mas a seleção é sua, não quero me meter nisso, para montar a equipe". (D1)

Além de montar a equipe, a direção da unidade também era responsável por configurar o desenvolvimento do trabalho das artes visuais, circo e teatro, linguagens previstas para o Programa Enturmando. Neste processo de implantação das unidades, muitas vezes, além de selecionar os profissionais, os diretores também preparavam os educadores, como podemos ler neste depoimento:

> Nessa época, Marcelo Nitsche, como assistente para assuntos de arte da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo, indicou-me e fui contratada para trabalhar no setor Clube da Turma chefiado pelo Raimundo Leão. Fui indicada para implantar a unidade de Diadema, deste setor, para a qual fiz a preparação dos seus professores. (D2)

Notamos que os diretores tinham como prática realizar reuniões periódicas com as equipes para estruturação e acompanhamento do trabalho pedagógico. Nestes relatos, colhemos informações sobre o nascimento do Programa Enturmando e sobre a implantação de suas primeiras unidades, assim pudemos visualizar os passos iniciais de uma dinâmica construída e operacionalizada pelos profissionais que dela participaram.

A dinâmica de reuniões — sistemáticas — entre a direção e a equipe do EP permitiu "dar o tom" para o trabalho e indicar o sentido que se pretendia para o ensino de arte sem a imposição de modelos.

Os professores eram orientados a refletir sobre as suas práticas, sobre a produção de seus alunos, e a planejar suas ações, encaminhamento que contribuiu na construção da autonomia no exercício da docência. "A prática reflexiva se opõe à submissão" (IAVELBERG, 2003, p. 64).

Com o passar do tempo há a condução de um profissional para exercer a coordenação de área das Artes Plásticas, o que permitiria acompanhar a elaboração e a execução dos projetos, por sua vez liberando a direção da unidade para as questões estratégicas e condução de todas as equipes da unidade: a de arte-educadores, educadores, educadores de rua e outros profissionais que compunham o quadro funcional de atendimento aos menores.

Destacamos a proximidade da direção, coordenação e professores como elo imprescindível entre os princípios e a prática da sala de aula, facilitando os processos de comunicação, agilizando a solução de problemas e consequentemente dando unidade às ações das equipes:

> O diretor fazia reuniões com a gente e num dado momento ele disse para a equipe de arte-educadores que seria mais interessante para o trabalho, para a estruturação do trabalho, que a gente escolhesse um coordenador, dentro da nossa equipe, alguém se tornasse coordenador. A equipe se reuniu e a gente indicou a Germana, que era, eu acho, a pessoa que tinha mais experiência. Ela já tinha trabalhado em outros projetos da secretaria, não me lembro quais agora. (C1)

Para o trabalho das artes plásticas, como era denominado na época, orientava-se a variação de modalidades expressivas como desenho, pintura, escultura, entre outras. No entanto, como a pesquisa e a experimentação eram privilegiadas, novos procedimentos e técnicas eram inventados pelos próprios alunos, originando formas híbridas sempre recheadas com muita imaginação, fantasia e brincadeira. Não raro os objetos produzidos tornavam-se brinquedos

nas mãos das crianças e, muitas vezes, uma temática individual gerava motivo para o desenvolvimento de um projeto para a turma:

> [...] e lá você tem liberdade de desenvolver e se amparar nas linguagens. Tudo tem que partir do circo, mas essas oficinas de artes plásticas aí você deriva para outras linguagens específicas, seja o desenho, a pintura, enfim, dentro dos suportes que a gente possa ter. (D1)

A liberdade de ação foi a oportunidade para que os professores, diretores e coordenadores desenvolvessem novos trabalhos, experimentassem propostas, procedimentos e métodos. Esta possibilidade de ter autoria nos projetos educativos parece ter envolvido os profissionais a atuar com empenho, originando, a partir dessa prática, um documento que registra uma concepção construída pela pesquisa, sistematização e reflexão sobre a ação pedagógica em arte:

> Nós, professores, diretores, coordenadores, tivemos a oportunidade e o envolvimento para desenvolver novos trabalhos nas unidades e nós, participantes do grupo de trabalho, tivemos grande empenho para organizar o documento sobre o que na época nomeamos de "arte no espaço educativo". (D2)

> Talvez, também, marca muito da juventude, [...] a gente batia muito de frente, a gente acreditava no que a gente fazia e defendia nosso projeto contra qualquer tendência assistencialista. (C1)

Ao privilegiar educadores artistas para atuar nas unidades, era necessário garantir tempo para que eles pudessem se dedicar também aos seus trabalhos artísticos, mantendo uma produção pessoal em arte. Assim no EP os educadores trabalhavam meio período, alguns dias pela manhã, outros à tarde para passar por todas as turmas.

O coordenador da equipe das Artes Plásticas no EP não ministrava aulas, sua função era acompanhar o trabalho dos educadores de perto e realizar reuniões semanais para refletir sobre o trabalho e planejar novas ações. Assim, destacamos que também era destinado tempo fora de sala de aula para que os educadores se reunissem, trocassem ideias sobre suas experiências e, diante de problemas, planejassem conjuntamente alternativas de ação.

No dia da reunião de equipe, que acontecia semanalmente no EP, todos os educadores participavam para discutir o trabalho da semana, estudar e pensar na elaboração dos relatórios:

> Era um pensamento do Marcelo, que também tem muito a ver com pensamento do Paulo Portella, que também trabalhava assim, de que era importante trabalhar com artistas. Então, se os arte-educadores tinham que ser artistas, se são artistas tinham que ter um tempo para produzir seu trabalho. (C1)

Várias camadas de experiência se apresentaram nas falas dos entrevistados quando se referiam à sua própria formação ou à dos profissionais que atuaram em suas equipes, assim passaremos a refletir sobre a formação do professor de arte.

A formação do profissional para a prática docente em arte

Alguns aspectos sobre a formação do professor de arte foram discutidos no capítulo 1 deste trabalho e ressaltamos que os espaços formais de educação, a escola, a academia cumpre seu papel de propiciar acesso ao saber já produzido, por meio das teorias, da história já produzida em arte, por abrir espaço para a vivência de processos criadores e para refletir, organizar, sistematizar os novos conhecimentos. No entanto, algumas ações do futuro professor de arte são fundamentais ao seu próprio processo de aprendizagem e, como vimos, elas não se restringem ao que lhe é oferecido na escola. Algo

precisa ser incorporado como busca pessoal, por meio das interações que este sujeito estabelece com o mundo, com as pessoas, e especificamente para a aprendizagem em arte, com as produções sócio-históricas, incluindo as contemporâneas para conhecer e vivenciar experiências estéticas.

Interessa-nos, desta maneira, usar o modelo da pirâmide informacional (MACHADO, 2005, p. 64-70) para analisar o processo de formação dos futuros professores de arte, pois nela dados, informações, conhecimento e inteligência criadora estão ligados aos processos formativos.

Muitos dados, qualitativos e quantitativos, encontram-se organizados e disponíveis, mas se isolados e desarticulados são desprovidos de interesse. Justamente quando o sujeito toma um dado atribuindo-lhe significado, transforma-o em informação. "Assim, *informações* já seriam dados analisados, processados, inicialmente articulados, constituindo, então, um segundo nível da pirâmide informacional" (MACHADO, 2005, p. 64).

Para atingirmos o terceiro nível na pirâmide informacional, procedimentos como processamento das informações, estabelecimento de relações e conexões entre informações desconexas devem ser realizados em um processo que permitirá ao sujeito construir conhecimento. Assim, poderíamos nos perguntar: para que conhecer profundamente um assunto ou uma área do conhecimento senão para a realização dos nossos projetos pessoais? Neste sentido atua o último nível da pirâmide, em que o sujeito, a partir do seu repertório, pode empreender a ação criadora e produzir novos conhecimentos:

> Na medida em que o último nível da pirâmide informacional — a inteligência — diz respeito justamente a capacidade de criar — expectativas, esperanças, fatos, artefatos princípios, conceitos, etc. — para ele deveriam convergir as atenções da maior parcela das atividades escolares (MACHADO, 2005, p. 70).

Nos processos de construção de conhecimento o futuro professor de arte precisa visualizar esta ação criadora sobre o seu próprio processo de conhecer, bem como incorporá-la no encaminhamento junto dos seus alunos, caso assuma a docência como exercício profissional.

O professor deve ter consciência de que é responsável por sua prática pedagógica e que ela está vinculada aos valores e concepções que elege sobre arte e seu ensino. Assim, ter clareza sobre os fundamentos epistemológicos e didáticos que regerão sua ação. Corroboramos a proposição de que "o conhecimento jamais é dado ou está acabado, mas, ao contrário, está sempre em construção. Logo ele é sempre provisório" (ALVES; GARCIA, 1996, p. 75-76).

O movimento torna-se premente e a mudança, consequência dos processos de aprender, de ensinar e aprender com o que e com quem se ensina, e, para aprofundarmos a análise sobre os sujeitos pesquisados, buscaremos conhecer a história dos percursos de formação destes profissionais nas dimensões do fazer (experiências anteriores à prática profissional na Secretaria); a dimensão da formação acadêmica ou dos saberes necessários ao professor de arte e a dimensão de formação em serviço, propiciada pela própria instituição ou por iniciativas próprias.

Formação a partir da prática e da experiência

O repertório para criar os projetos desenvolvidos nos Programas de Complementação Escolar constituiu-se a partir das experiências anteriores à prática profissional na Secretaria. Assim, levantaremos as indicações dos participantes desta investigação sobre suas experiências profissionais, antes do seu ingresso.

> Bom, eu trabalhava no Centro Cultural São Paulo com Renina Katz e Marcelo Nitsche era um dos assessores do Secretário da Cultura, que na época era Marcelo Magalhães, depois foi

> diretor do Masp. Marcelo se aproximou muito de mim e eu era uma espécie de assessor dele, de modo que ele, às vezes, pedia à Renina para que eu saísse com ele para ir aos festivais de Campos do Jordão, ou algumas intervenções que haviam na cidade e nos programas da Secretaria ligados à arte e à cultura popular, porque eu chefiava o setor de pesquisa de arte popular. (D1)

As experiências profissionais anteriores as realizadas na Secretaria denotam qualificação profissional, competência e envolvimento com arte e cultura em outras instituições públicas, princípios também adotados na seleção dos profissionais que atuariam nos Programas.

Além do trabalho desenvolvido na cidade de São Paulo, D1 também cita sua atuação no nordeste brasileiro, na Escola Ermindo Borba Filho, teatrólogo que dirigiu a Escola Cooperativa. Nessa escola, uma tarde da semana era destinada às oficinas de arte e as crianças podiam participar da oficina de bonecos, artes plásticas, música ou teatro. O mesmo modelo da escola de Ermindo Borba Filho foi implantado na Escola Comunitária de Campinas e nos Ginásios Vocacionais de São Paulo:[22]

> Não podemos deixar de esquecer que essa experiência na Secretaria vem também de uma experiência com a chamada cooperativa Escola Ermindo Borba Filho. Uma escola cooperativa onde os professores recebiam partilhado os lucros, x por cento ficava para a escola e a educação artística era dada em tempo integral num dia da semana, desculpa, uma tarde da semana era para educação artística e aí eles escolhiam a oficina de bonecos, a oficina de brinquedos, a oficina de artes plásticas, a oficina de música, a oficina de teatro.

22 Conferir Ferreira(1992, p. 75) "Pela lei n. 6.012, regulamentada em 27 de junho de 1961, foi criado o Serviço Vocacional. O Ginásio Vocacional foi programado nesse mesmo ano e, no ano seguinte, a experiência começou a ser implantada.".

> Quer dizer, a minha experiência anterior ao circo remonta a isso. [...] Passei pelo TPN, Teatro Popular do Nordeste, foi um tempo muito pequeno, mas que herdei muito e de todo o movimento cultural de Olinda, e vim a São Paulo várias vezes ainda morando lá para implantar esse modelo lá, na escola comunitária de Campinas, em São Paulo, e nos ginásios vocacionais. (D1)

D2 aponta as instituições públicas em que atuou desenvolvendo trabalho educativo com arte, entre elas: Centro Cultural São Paulo[23] e Fundação Bienal,[24] além de mencionar a realização de projetos para outras Secretarias sem especificá-las:

> Nos anos 80 [...] fui integrada à equipe que a Ani havia formado (Chaké Ekizian, Paulo Von Poser e outros) no CCSP, passando a participar da docência neste Centro e de coordenações de projetos para Secretarias. Em 1986 fomos convidados para desenvolver as ações educativas da Bienal daquele ano que se constituiu em visitas seguidas de ateliês, e depois a convite da VITAE[25] para implantar um setor educativo na Fundação Bienal de São Paulo de caráter permanente, incluindo preparação de professores para atuação em arte nas escolas e a formação de monitores. (D2)

---

23 Conferir Almeida (1991), pois a Seção de Oficinas do Centro Cultural São Paulo era constituída por: Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida, Ana Maria M. Amaral, Carmem Aranha, Chaké Ekizian, Denise B. Brogiolo, Gisella G. Bertini, Márcia F. Mathias, Marco Aurélio S. Mello, Maria Cristina P. Kujawski, Maria do Rosário M. Correa, Maria Marta L. S. Keppler, Marina K. Schubsky, Paulo Von Poser, Suzana M. P. Gomes, Zilah C. de Jesus. (ALMEIDA, 1991).

24 Conferir ainda em Almeida (1991), para reler o histórico do trabalho educativo realizado na Bienal Internacional de São Paulo.

25 Vitae Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social é uma associação civil sem fins lucrativos que apoia projetos nas áreas de Cultura, Educação e Promoção Social. Disponível em: http://www.brasilcidadao.org.br/parceiros/textos.asp?id=44. Acesso em: 11 jan. 2012.

C1 enfatiza a importância das experiências anteriores como espaços formativos para a ação docente. *O saber da experiência* não pode ser nem desprezado nem cristalizado imobilizando a busca, a abertura para a experimentação e criação de novas práticas. O repertório serve como ponto de partida para que a atitude criativa do professor o leve a novas proposições:

> Mas, de certa forma, a nossa linha de ação, de pensamento é muito atrelada na nossa experiência na Bienal. Primeiro na Vila Penteado, grande parte das pessoas vêm da Bienal e depois no EP porque vem desse acúmulo de experiências na Bienal, Vila Penteado e o contato que eu tive com a Estela Barbieri e a Débora, que tinham sido colegas também na Bienal. (C1)

P1 atuou no setor educativo da 21ª Bienal Internacional de São Paulo em 1991. Naquela oportunidade conhece sua futura diretora e alguns educadores que também vieram atuar nos programas da Secretaria. Explicita-se uma *rede de profissionais* que se relacionavam em diversos espaços educativos e com arte. Passamos então do plano individual a visualizar o plano das equipes constituídas, as relações interpessoais que se estabeleceram em outras instituições de arte e ensino, propiciando experiências diversificadas que viriam a ser somadas para a configuração do trabalho no Enturmando:

> E, é engraçado também uma coisa curiosa olhando de longe, como as pessoas, como nós estávamos nos mesmos espaços, estávamos orientando os mesmo espaços... o conceito de arte, o conceito metodológico e pedagógico que a gente trabalhava no Enturmando, foi o conceito trabalhado na Bienal na época... o ambiente que a gente produzia, com um grupo, com públicos, então a gente tinha um ateliê... a gente tinha um carrinho que a gente saía, volante... então, hoje em dia, você imagina, sair com um monte de crianças, com um caderninho desenhando...

> na Bienal é proibido hoje em dia sair desenhando, sair escrevendo. E a gente saía com giz, com tinta não, a gente voltava para o ateliê e fazia *outdoors*[26] e ia pra cidade, fazia painel eletrônico para o Anhangabaú... a gente produzia coisas pra ir pra cidade, então assim, esse mesmo olhar que a gente trabalhava lá no circo, nós mesmos, a equipe toda trabalhava na Bienal, o C1 não... eu, P2, a Lu... todos nós trabalhamos na Bienal de 91. Nós saíamos do circo e íamos para lá... (P1)

Formação acadêmica

O convívio com os processos dos artistas e com a didática da arte é mencionado como experiência significativa para a formação docente. Todos os entrevistados têm formação universitária em arte, mas nem todos enfatizam que ela seja quesito fundamental e indispensável à prática pedagógica. No entanto, todos concordam que é necessário ter ou constituir um saber no percurso da prática para poder dar aulas de arte, com uma formação que implique não só saberes sobre os conteúdos específicos, mas sobre a criança, o seu desenvolvimento e aprendizagem, procedimentos didáticos, enfim, um saber amplo:

> Eu não posso deixar de falar muita coisa que eu executei lá, eu executei em função de minhas vivências com os meninos, das minhas práticas no nordeste e também da FAAP. Eu era professor da FAAP e trabalhava com Didática das Artes Plásticas, então eu tinha convívio com artistas, isto não pode ser negado absolutamente, quer dizer, e se havia uma postura institucional mais forte, isto vinha da postura institucional de coisas que vinham da FAAP, que vinham por Carmem Aranha, que vinham por

26 Conferir Almeida (1991, p. 124), sobre proposta de trabalho *outdoor* desenvolvida pelo setor educativo da 21ª Bienal Internacional de São Paulo.

> Mariazinha de Resende e Fusari, pela própria Yolanda Bessa, era uma mistura de coisas. Tinham coisas de Renina Katz, mas era um pensamento solto fora da educação e na FAAP isto tinha que ser arrumado para efeito da educação e fora disso as minhas influências da própria ECA para o meu mestrado. Mas eu não posso esquecer da FAAP. (D1)

Da mesma maneira, D2 discorre sobre sua formação acadêmica no mestrado e doutorado. "Nos anos oitentas fui para São Paulo para realizar mestrado em artes (ECA-USP) e doutorado (PUC-SP)" e sobre a interação com outros profissionais da área das artes nas equipes que integrou para atuar como docente. É possível perceber o movimento de busca dos profissionais, pois em alguma medida continuam seus estudos sobre arte e seu ensino em pesquisas de pós-graduação.

Vários educadores eram jovens recém-formados no curso de Licenciatura em Artes Plásticas na FAAP e continuaram seus estudos, após a extinção da Secretaria. Assim, evidencia-se que um processo permanente de formação havia sido incorporado, traduzindo-se na continuação dos estudos, pesquisas e reflexões sobre a produção de arte das crianças, adolescentes e jovens:

> Mais tarde alguns deles fizeram mestrado e doutorado sobre arte e ensino, como a Luciana Braga. Ela colecionou trabalhos de crianças e fez uma bonita pesquisa de mestrado sobre seus processos de criação (COS-PUC-SP). Na dissertação ela apresenta as concepções e as práticas desenvolvidas no EP. (D2)

Na opinião de C1, a formação acadêmica em arte não garante "um bom professor"; da mesma maneira que grandes artistas às vezes não sabem ensinar, noutras vezes o professor não é artista. Na opinião do entrevistado, a experiência do fazer vai formando o profissional quando o saber configura-se também pela experiência:

> A formação acadêmica não garante que você seja um bom professor, da mesma forma que tem grandes artistas que não sabem ensinar e há professores que não são os grandes artistas, eles viram referências para futuros grandes artistas. Então acho que também é uma experiência tão pessoal, que acho que a pessoa precisa querer, precisa ter vontade, desejo de fazer este trabalho. (C1)

Conhecer arte e ter experiência com o fazer artístico foram orientações para aqueles que não tinham formação específica. Também ter iniciativa, buscar formar-se, ver exposições, ler textos, querer, ter vontade, desejo de fazer o trabalho foram consideradas atitudes fundamentais para que os professores não especialistas em arte pudessem encaminhar propostas para os alunos.

O processo criador em arte requer conhecimento sobre as linguagens artísticas, mas também trabalho sobre e com os materiais. No jogo criador, a imaginação age atenta as indicações que a matéria concreta oferece e as possibilidades e resistências são enfrentadas para originar formas que expressam, que contém tudo aquilo que nasce da interação entre intuição e intencionalidade. Conhecer a natureza do processo criador em arte permite ao professor propor ou acompanhar de perto o processo de seus alunos, além de perceber as oportunidades e dificuldades na experimentação e criação das crianças, adolescentes e jovens:

> Mas acho que precisa conhecer arte, minimamente acho que precisa conhecer arte, acho que precisa também ter tido alguma experiência com o fazer, não ser artista, mas ter experimentado materiais, coisas que ele pode propor. [...] Porque eu acho que até certo ponto, ou pelo menos até certa idade, mais importante é essa sua capacidade de fazer as pessoas experimentarem as coisas e ir experimentando junto. Se você não conhece, você vai experimentando junto. Ter a sensibilidade de olhar para o trabalho da criança, [...] a generosidade de abrir um espaço de experimentação para os alunos e mergulhar nele junto com esses alunos. (C1)

Ao ser indagado como um professor sem formação específica pode escolher o que ensinar, C1 menciona que sempre se faz parte de uma equipe que pensa um currículo. Demonstra que os espaços não-formais de educação também têm a intencionalidade de educar e planejam, sistematizam suas práticas selecionando e organizando os conteúdos a serem trabalhados com as crianças, adolescentes e jovens.

Ter método não significa estar aprisionado a *uma* maneira de conduzir a ação que levará a *um* único resultado. Os processos criativos podem ser acionados por métodos que privilegiam a divergência, abrindo inúmeras possibilidades de escolha que gerem resultados singulares. No entanto, convivemos com o estereótipo do criativo/criador como aquele inspirado pelos deuses, espontâneo, desorganizado, portanto, sem método, e com o mito de que ter método implica na convergência dos resultados.

Analogamente estendemos esta reflexão à educação não-formal, que pode padecer desses preconceitos: se é não-formal, há de ser livre, espontânea, desorganizada, sem estrutura, sem currículo e sem método:

> Acho que primeiro tinha uma questão de um currículo definido pela equipe e tinha uma busca também por uma formação dela, de ver coisas, ver exposição, de ler textos. Mas, o que eu estou querendo dizer é que você na experiência de fazer, acho que você vai se formando. Mas a gente também conhece, obviamente. Também a gente conhece muita gente bem formada do ponto de vista acadêmico que é incapaz de dar uma boa aula. (C1)

P1 verifica que a experiência no Enturmando provocou uma mudança de paradigma, uma mudança de olhar, e em sua própria postura como professora, levando-a a continuar seus estudos. Considera o início dos anos 1990 um período rico de formação, de educação, visão de educação, educação com arte:

> É, mas foi muito marcante essa mudança de paradigma, assim, de olhar, de olhar a postura minha como educadora e pouco depois, em 92, eu fiz a especialização, lá na ECA, e fui aluna do Paulo Portella.[27] Então a gente vivia muito também essa questão do ateliê, dos processos, fui aluna da Regina Machado,[28] da Heloisa Ferraz e Mariazinha Fusari. [...] Foi um período muito rico de formação, de educação, de visão de educação, de educação com arte. (P1)

Formação em serviço

O investimento pessoal na pesquisa, estudo, formação e trabalho conjunto também pode ser identificado em espaços/tempos de formação em serviço. Este movimento individual demanda esforços redobrados do profissional que, além do horário de trabalho, busca realizar cursos livres ou de pós-graduação. No entanto, visualizamos como situação ideal, quando as instituições assumem as ações de formação como prática institucional e como realizações importantes para a atualização dos seus profissionais e consequente resultado da própria instituição.

Destinar espaço e tempo em horário de serviço para a formação dos professores parece-nos prática responsável e vinculada à ideia de que para educar é preciso educar-se:

> Eu diria que Renina foi quem fez a minha primeira pós-graduação em arte, ela determinava textos para serem lidos e ela cobrava estes textos lidos, ela dizia: "Eu quero aprender com você arte popular, a gente troca com você aquilo que eu sei que você não sabe da minha área, da gravura especialmente. Nós temos uma

27 Paulo Portella Filho era professor do curso de Especialização em Arte-Educação, na época coordenado por Regina Machado.

28 Regina Machado coordenava o curso de especialização na Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP).

> ponta em comum que é a gravura, o cordel que você gosta e eu, que sou gravurista, então a gente vai trocar." (D1)

Os técnicos da Secretaria, aqueles que assumiram funções estratégicas, preocuparam-se com a formação continuada dos seus educadores propondo projetos específicos de formação em serviço:

> Com a entrada de D2 e Artur Cole eu deleguei muito a eles algumas diretrizes para efeito das artes plásticas, porque a burocracia era intensa e eu tomava conta de vários programas, que eram o Clube da Turma, a Turma da Rua, os Circos Escola, Casa Leide, e tinha toda essa expansão e enfim, toda uma expansão que eu tinha que ter encontro com as estatais, discutir e verificar, quer dizer, não dava. Então eu entreguei essa parte durante certo momento a Artur e D2 e eu acho que a você também, Stela, chegou um momento que eu também deleguei a você algumas coisas. (D1)

> Em 1992, quando fui transferida do EP para a sede da Secretaria, passei a, junto com o Artur Cole, realizar cursos de preparação para os professores das unidades desta pasta e também exposição de trabalhos das crianças participantes. (D2)

C1 confirma que as práticas do EP se constituíram como espaço de construção, num primeiro momento, mas que também houve tempo para consolidar as práticas. Os educadores do EP com pouca prática didática possuíam experiência nos processos de criação em arte e recebiam orientações para as aulas, pois D2 instrumentalizava, indicava fundamentação teórica e orientava pedagogicamente o trabalho de arte desenvolvido com as crianças, adolescentes e jovens, a partir das reuniões sistemáticas junto ao coordenador de área da unidade:

> Foi uma experiência assim de muita construção, mas de consolidação também. Porque na Vila Penteado tinha uma equipe muito legal, mas a gente não tinha lá dentro interlocutores. Então a gente fazia um trabalho muito isolado, fechado na gente mesmo, na nossa equipe, nas discussões da equipe, nas questões da equipe. Mas era tudo muito novo, então a gente aprendeu a fazer na raça. E no EP eu tive a experiência de ter como diretora D2. E daí tinha uma interlocução muito rica, muito legal. [...]
>
> E eu lembro inclusive que eu tinha assim digamos um respeito muito grande por D2, sei lá, eu era um jovem de uns 28 anos e D2 já era uma senhora muito experiente, a gente lia textos dela, o mestrado dela, doutorado, enfim, e eu lembro que me reportava muito a D2 não por uma insegurança muito pelo trabalho, mas mais por respeito mesmo. Então, tudo o que a gente decidia fazer eu marcava, para mim era um momento super importante uma reunião com a D2 para passar para ela. Estou falando isso porque lembro que depois de uns dois anos, numa conversa, ela me chamou a atenção por isso, dizendo que eu tinha que ser mais, ter mais autonomia. (C1)

Linhas norteadoras: alguns profissionais da arte e da educação

Apontaremos as instituições e pessoas citadas como influências diretas na concepção e estruturação do trabalho com arte na Secretaria do Menor.

O Serviço Social do Comércio (Sesc) é o primeiro mencionado, pois em 1994 o Projeto Curumin foi analisado pelo GT Arte-Educação[29] para comparar as especificidades do seu atendimento com o realizado pelo Programa *Enturmando*:

29 Análise comentada no Capítulo 2.

> Tem que ser somado a isso também, havia muitos debates no Sesc Pompeia, a gente tem também que imaginar isso, que o SESC foi um dos pioneiros institucionalmente na área de lazer, na área da arte-educação, mas não tem a diversidade nossa, mas se aproxima na qualidade na área das artes plásticas, especialmente o SESC Pompeia, os outros não sei avaliar, mas o SESC Pompeia sim. (D1)

Duas instituições são citadas como locais que ofereceram "formação para educadores" aos jovens profissionais ingressantes nos programas da Secretaria: Seção Oficinas do Centro Cultural São Paulo[30] e na Oficina Cultural Oswald de Andrade da Secretaria Estadual da Cultura,[31] conforme depoimento abaixo:

> Daí então no EP a gente organiza a equipe, quer dizer, eu monto essa equipe, assim como a Chaké montou na Vila Penteado eu montei uma equipe [...] duas pessoas da equipe que eu não conhecia vieram por outras indicações. As outras pessoas foram alunos num curso na Oswald de Andrade que eu e a Estelinha Barbiere e a Débora Paiva tínhamos dado lá, sobre Processos de Criação para Educadores, era um ateliê para arte-educadores na Oswald de Andrade. A gente fez

30 Conferir Almeida (1991), pois a Seção de Oficinas do Centro Cultural São Paulo era constituída por: Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida, Ana Maria M. Amaral, Carmem Aranha, Chaké Ekizian, Denise B. Brogiolo, Gisella G. Bertini, Márcia F. Mathias, Marco Aurélio S. Mello, Maria Cristina P. Kujawski, Maria do Rosário M. Correa, Maria Marta L. S. Keppler, Marina K. Schubsky, Paulo Von Poser, Suzana M. P. Gomes, Zilah C. de Jesus.

31 Oficina Cultural Oswald de Andrade foi a primeira a ser criada pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, inaugurada em 1986 com o nome de Oficinas Culturais Três Rios, no bairro do Bom Retiro. Foi rebatizada em 1990 como Oficina Cultural Oswald de Andrade. Desde o início a Oficina trabalha com a recursos humanos para a cultura, com atividades para jovens profissionais, nas mais diversas áreas, tais como, artes plásticas, cinema, dança, design, fotografia, história em quadrinhos, literatura, música, rádio, teatro e vídeo. Acesso em: 2 dez. 2020.

> esse projeto acho que durante dois anos lá. E as pessoas que eu convidei faziam parte desse grupo. Depois de alguns meses uma dessas pessoas [...] saiu do projeto [...] e é um momento bem legal que entram dois jovens artistas para trabalhar na equipe [...], que não tinham também muita experiência, ninguém novamente tinha muita experiência pedagógica, então também é muito rico, porque eu tinha essa experiência da Vila Penteado e tinha a presença da D2, que ia balizando e dando toques e tinha olhar de fora, bastante atento. (C1)

Ana Rocco P. de Almeida, Marcelo Nitsche,[32] Paulo Portella,[33] Raimundo M. de Leão,[34] foram os profissionais mais citados nas entrevistas:

---

32 Marcello Nitsche (São Paulo-SP, 1942). "Pintor, artista intermídia, escultor, desenhista, gravador, professor. Cursa a Faculdade de Belas Artes da Fundação Armando Alvares Penteado (Faap), em São Paulo, concluindo a licenciatura em desenho (1969). Desde os anos 1980, a gestualidade da pintura e a trama de pinceladas passam a ser temas centrais em sua produção. Possui esculturas em espaços públicos, como **Garatuja**, 1978, uma estrutura modulada, instalada na praça da Sé, e **Pincelada Tridimensiona**l, 2000, no parque da Luz, ambas em São Paulo. Em pinturas realizadas a partir de 2001, inspira-se nos códigos de barra, e explora linhas verticais e seqüências de números." Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10447/marcello-nitsche. Acesso em: 2 dez. 2020.

33 Paulo Portella Filho (Suzano-SP, 1950). "Artista plástico, educador, museólogo. Estuda artes plásticas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP e se forma em 1975. Entre 1975 e 1987, implanta e coordena as atividades do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, onde cria cursos de arte para crianças e adultos e o Ateliê no Parque, destinado a frequentadores do parque da Luz. Nas décadas de 1970 e 1980, atua como professor na rede pública estadual e em escolas privadas e dirige o Circo-Escola Grajaú, do Programa Enturmando da Secretaria de Estado do Menor. É um dos responsáveis pela implantação das atividades de ateliê do curso de especialização em arte e educação da ECA/USP. Coordena, desde 1997, o Serviço Educativo do Masp." Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8830/paulo-portella. Acesso em: 02/12/2020.

34 Raimundo Matos de Leão. Doutor (2007) e Mestre (2003) em Artes Cênicas. Professor aposentado da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, coordenou o Colegiado de Artes Cênicas (2010-2012), credenciado junto ao

> Não posso deixar de esquecer que Ana Rocco Pereira de Almeida teve um trabalho interessante lá como chefe dos ateliês de artes plásticas. (D1)

> O Clube da Turma tem seu valor grandioso, mas os Clubes da Turma estão mais ligados ao esporte, no que pese o trabalho de Raimundo Matos de Leão, que agora é professor da UFBA. É um profissional que não podemos esquecer, destaco o papel de Raimundo Matos de Leão. Raimundo foi uma pessoa que discutiu muito comigo as coisas, tenho o maior respeito, tem a personalidade muito forte, mas tenho um profundo respeito e fico feliz de saber que ele voltou para a terra dele. D2 está no Rio, no Parque Lage, e quem é meu grande amigo é Joviniano Cunha, que trabalha comigo na Anhembi. (D1)

Optamos destacar e apresentar sinteticamente a trajetória profissional de Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida, por termos percebido a influência direta e indireta na formação dos profissionais que compuseram as equipes do *Enturmando*. Direta por indicar profissionais para a equipe do Enturmando Vila Penteado, e indireta por ter formado vários dos professores que atuaram na Secretaria, em cursos de graduação e nos projetos culturais e educativos que coordenou. Em alguma medida, sua atuação estabeleceu as diretrizes para o trabalho com a arte e seu ensino nos Programas de Complementação Escolar:

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Licenciado em História - UFBA (1973). Curso técnico de Formação do Ator (1970). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em História do Teatro, atuando também como docente de Interpretação Teatral. Escritor, tem vários títulos publicados para crianças e jovens. Dramaturgo. Membro do grupo de pesquisa DRAMATIS - Dramaturgia, Mídias, Teoria, Crítica e Criação. Foi coordenador e professor do Curso de Artes Cênicas da Faculdade Social (2003-2010). Disponível em: http://lattes.cnpq.br/2526825405717066. Consulta em 2 dez 2020.

> Marcelo Nitsche convidou a Ani, D2 e Chaké, que eram coordenadoras do Projeto Educativo da Bienal, então elas foram coordenadoras da 18ª e 19ª Bienal. O Marcelo convidou-as para trabalhar neste projeto de Artes Plásticas especificamente. Eu não sei a conversa deles como é que foi, mas enfim, a Chaké acabou sendo a pessoa que ficou encarregada de formar uma equipe e indicar para o Marcelo. Então foi a Chaké que montou basicamente quase a primeira equipe inteira do Enturmando Vila Penteado, mas tinha outras pessoas também que vieram por outras vias. (C1)

Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida, em sua tese de doutoramento (ALMEIDA, 1991), relata sua trajetória pessoal de formação e investigação de novas maneiras de ensinar arte e, neste recorrido histórico, dá a conhecer as concepções para o ensino de arte presentes nas décadas de sessenta, setenta e oitenta, período que antecede a criação da Secretaria do Menor.

Aluna do curso para formação de Professores de Desenho da Fundação Armando Alvares Penteado, inicia suas primeiras experiências didáticas com o Grupo da Praça.[35] O grupo se reunia aos domingos de manhã para dar aulas de arte para crianças na praça Dom José Gaspar, no centro da cidade:

> Vou começar sugerindo que leia a tese da Ana Cristina Gonçalves Rocco (Ani), que na ocasião ainda assinava Pereira de Almeida – PUC(SP). Ela trabalhou desde cedo com ensino da arte em várias escolas e em projetos, inclusive o da Praça da República com Marcelo Nitsche e Carmela Gross. Vindo para o Rio nos anos setenta coordenou a equipe de professores da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), na qual eu já trabalhava e

35 Conferir Almeida (1991, p. 6) sobre grupo inicialmente formado por quatro alunos: Carmela Gross, Isa Figueiredo, Marcelo Nitsche e Ana Cristina. A estes se acrescentaram muitos outros, ao longo da vida do Grupo da Praça.

> onde descobrimos afinidades de concepções e métodos em arte e ensino de arte. Com o desenvolvimento desta nova visão de arte e educação na escolinha em que, entre outras características, havia a valorização da arte, estabeleceu-se uma diferença com a visão de arte-educação anterior, que era a da época, assim a equipe de professores e professores-artistas da EAB decidiu criar a Armação, oficinas de arte. (D2)

Na estrutura curricular do curso de sua graduação na Faap, como na maioria das outras escolas de Arte da época, o desenho técnico e geométrico era enfatizado e a bibliografia sobre o ensino de arte a que se tinha acesso eram autores como Viktor Lowenfeld:[36]

> Lido e relido inúmeras vezes, era o porta voz de um movimento que valorizava o desenho espontâneo, a não-interferência do professor, a observação das etapas naturais de desenvolvimento, a criatividade, o estímulo a não copiar. A influência de Herbert Read[37] e de Arno Stern, através da Escolinha de Arte do Brasil,

---

36 Podemos dizer que o livro do autor mais difundido no Brasil é *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, de 1977.

37 "Herbert Read (1943), un inglés que escribía en la época en que los bombardeos alemanes eran una experiencia diaria en el país, comparaba los aspectos universales de la imaginería del arte infantil con los símbolos arquetípicos de la psicología de Jung, unos símbolos que según se suponía existían en un inconsciente colectivo compartido por todos los seres humanos y que estaba en la base tanto de la integración de la personalidad como de la armonía social. Tales imágenes aparecen en el arte infantil "cuando se permite o se estimula que se produzca esta integración del inconsciente, lo cual se consigue notablemente a través de la actividad imaginativa: la tendencia a soñar despiertos, la fantasía espontánea, la expresión creativa a través del color, la línea, los sonidos y las palabras" (p. 193). En su opinión, este proceso natural de integración personal y comunicación se había visto distorsionado por la sofisticación de la civilización moderna, incluida la educación moderna. Si la humanidad quería recuperar la integración que había perdido y que era lo único que podía garantizar la armonía

> trazia também a preocupação com o desenvolvimento afetivo e emocional (ALMEIDA, 1991, p. 7).

Almeida (1991) relata que seu aprendizado se dava pela experimentação e observação das poucas experiências sistematizadas que existiam em São Paulo nas escolinhas de arte. Ao ler Arte e Percepção Visual percebe que Rudolf Arheim[38] anunciava outra abordagem em que o desenho da criança e do adulto apresentava estruturas e busca de soluções similares. Mas, na prática, observava que ainda predominava a leitura do trabalho da criança na perspectiva da educação e da psicologia, raramente pelo ponto de vista da arte. "As técnicas enfatizavam a personalidade do aluno, poucas vezes o uso adequado ou inventivo dos materiais. A temática dos desenhos era apreciada, discutida, mas não as soluções encontradas" (ALMEIDA, 1991, p. 7).

Trabalhou no Centro de Educação e Arte (CEA), dirigido por Fanny Abramovich,[39] onde pesquisavam técnicas adequadas ao desenvolvimento criativo, intelectual e emocional das crianças, mas aponta que:

---

individual y social, antes tendría que recuperar "el funcionamiento integral de los sentimientos del organismo" (1943, p. 197). Desde el punto de vista de Read, una educación artística destinada a este objetivo constituía un factor importante a favor de la paz y la armonía social". Conferir Efland (2002, p. 341-342).

38 Rudolf Arheim (Berlim, 1904-2007) publicou o seu principal livro, *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora*, em 1954, e em 1974 o reescreve quase totalmente. Traduzido para dezenas de línguas, este livro foi publicado no Brasil pela primeira vez em 1980.

39 Fanny Abramovich (São Paulo, 1940) conclui pedagogia em 1963 e em 1965 faz o curso de educação pela arte na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro. Recebe bolsa do governo francês para estudar arte e educação em Paris, onde permanece até o ano seguinte. Em 1966 ganha bolsa para estudar tele-educação na rede de comunicação RAI, em Roma, e funda o Centro de Educação e Arte (CEA), que encerra as atividades oito anos depois. (Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2020).

> Embora houvesse empenho em acertar, as técnicas eram limitadas e funcionavam em boa parte como receitas. Procurávamos também formas de avaliar fichas, relatórios que conseguissem apreender algum tipo de desenvolvimento. Estávamos todos aprendendo e era necessário inventar (ALMEIDA, 1991, p. 7-8).

E é certo que até os anos de 1930 conviveram no Brasil dois direcionamentos para o ensino de arte: as diretrizes baseadas no neoclassicismo que priorizava o belo na arte, introduzido pelos artistas vindos com a missão francesa, e, por outro lado, o ensino do desenho como linguagem técnica que valorizava a formação de mão de obra para a indústria. Dessa maneira, trabalhar o desenho espontâneo da criança dentro da escola formal ainda era um desafio para programas estruturados sob moldes acadêmicos.

As modificações no âmbito das Ciências Humanas e as novas teorias da Educação Nova Europeia conduziram ao surgimento de novas concepções também no campo do Ensino da Arte e, de acordo com Ferreira (1992), a Lei de Diretrizes e Bases em 1961 possibilitou a abertura para novas experiências educacionais possibilitando transformar o ensino de arte, até então sob modelos acadêmicos e multiplicador de modelos.

Em São Paulo, essas experimentações foram possíveis nas Escolas Experimentais que "apresentavam currículo flexível, aberto a experiências, incentivavam a pesquisa nas diversas disciplinas, possuindo orientadores pedagógicos e educacionais" (FERREIRA, 1992, p. 2). As escolas experimentais da rede pública de ensino foram espaços formais onde a arte pôde ser tratada em sua especificidade e com profundidade. De acordo com Ferreira (1992, p. 2):

> A decretação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, que possibilitou a flexibilidade para a abertura de novas experiências educacionais em vários estados do país, como Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Pernambuco e Brasília.

> Em São Paulo essas escolas ficaram conhecidas como Escolas Experimentais.

O diretor dos Programas de Complementação Escolar da Secretaria do Menor se refere aos Ginásios Vocacionais como pioneiros na abertura para propostas educacionais em arte diferentes dos modelos tradicionais: "os ginásios vocacionais são, é o pioneirismo de tudo". (D1)

Ferreira (1992, p. 22-36), discorrendo sobre a história do ensino da arte, percorre as décadas de trinta a sessenta do século XX, apresentando algumas escolas públicas, particulares e espaços não-formais de educação como ateliês e instituições culturais que desenvolveram trabalhos com arte diferenciados:

> Nas escolas e cursos, de uma maneira geral havia ênfase acentuada no fazer artístico, abrangendo a valorização da Arte como criação ou invenção, conduzindo à elaboração e finalização. Buscava-se a expressão individualizada da criança num primeiro momento, porém, a elaboração era uma preocupação natural do professor e/ou artista, que via no ensino da Arte um caminho para se produzir Arte e não apenas se comprazer no estágio da inspiração ou impulso inicial.
>
> Havia também conscientização das novas conquistas no terreno da psicologia, o que despertava atenção especial pela diversidade de comportamentos dos alunos. Todavia, isso não implicava em atribuir às atividades artísticas uma função terapêutica. Havia clara noção dos limites entre os dois campos: o educacional e o psicológico. O fato de a maioria dos professores serem eles próprios artistas e profundos conhecedores do processo de criação artística, fazia com que esse direcionamento fosse privilegiado, buscando que cada criança ou jovem pudesse se realizar criativamente, livres dos padrões artístico-acadêmicos anteriores.

> À época não se viam e não se conheciam aulas de arte do tipo *laissez-faire*, com atividades sem direcionamento planejado, joguinhos improvisados etc. Professores e alunos não podiam conceber aulas de Arte diferentes daquelas a que estavam habituados, trabalhando com Arte e fazendo arte (FERREIRA, 1992, p. 39-40).

Entre eles estão o Colégio de Aplicação, Ginásio Estadual Vocacional, Escola Experimental, o ateliê de Anita Malfatti nos anos 1930 na rua Ceará, em São Paulo, a Escolinha de Artes do Brasil, de Augusto Rodrigues, criada no final da década de quarenta no Rio de Janeiro, a Escola São Paulo, fundada por Ana Mae Barbosa na década de sessenta, o setor educativo do Museu de Arte de São Paulo (MASP), posteriormente transferido para a Fundação Armando Alvares Penteado (Faap), o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), entre outros. Ferreira complementa:

> Foi na verdade a partir da década de trinta que começou a ser valorizado o significado da Arte em sua concepção contemporânea, graças a diversos fatores que se tornaram atuantes: a introdução de novas teorias educacionais através do grupo de educadores conhecidos como os Pioneiros da Educação, entre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, que privilegiavam as ideias da Escola Nova europeia. [...]
>
> Quanto às escolas particulares, resultavam de iniciativas individuais de profissionais e artistas, alguns já com experiência acumulada de trabalhar orientando crianças e jovens em seus ateliês, e outros recém-formados nos cursos dos Museus. Na verdade, desde Anita e Mario de Andrade, seguidos pelos artistas da Família Artística Paulista, durante os anos quarenta, com a institucionalização do ensino da arte, chegou-se à ampliação do ambiente sociocultural em São Paulo, um início da democratização da Arte (FERREIRA, 1992, p. 22; 39).

No início da década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692 de 1971, com orientação à polivalência, perde-se o trabalho com as especificidades das linguagens e enfatiza-se o desenvolvimento da *criatividade*, como algo pouco específico.

Das orientações tradicionais passamos para os pressupostos da Escola Nova e que também aos poucos foram redimensionados, inclusive na perspectiva desenvolvimentista proposta por Lowenfeld que caracterizava etapas do desenvolvimento gráfico atrelado às faixas etárias:

> O ensino da arte tinha pouca relação com a arte que me interessava, aquela que estava sendo feita no momento. A Arte Contemporânea estava cada vez mais afastada de uma representação naturalista do real, questionando a si própria. Minha preocupação centrava-se então na possível relação entre as transformações permanentes do próprio conceito de arte e a descrição definida e definitiva das etapas de desenvolvimento do fazer artístico da criança, que parecia tender sempre para uma arte realista (ALMEIDA, 1991, p. 15).

Almeida (1991) observa que a criança pequena desenha atenta à experiência, explorando com liberdade materiais e procedimentos, mas esta liberdade expressiva era perdida conforme seu crescimento. A partir dos seis ou sete anos o desenho se aproximava da representação do real atendendo a necessidades individuais e sociais, mas na mesma medida trazia consigo um empobrecimento:

> Representar o real me parecia uma ocorrência natural, uma das etapas do desenvolvimento do desenho, preenchendo necessidades individuais e sociais. No entanto, eu me perguntava por que a representação trazia consigo necessariamente um empobrecimento no desenho, uma perda nos aspectos mais exploratórios e de investigação de linguagem. A atitude presente nas

> fases anteriores da criança, a atenção às ocorrências no desenho, a abertura para pensar novas soluções gráficas e plásticas era substituída por uma tentativa canhestra de cópia dos modelos adultos mais tradicionais (ALMEIDA, 1991, p. 15).

Movida por essas inquietações, Ana Cristina continua pesquisando, conhece os escritos da norte-americana Rhoda Kellogg, a pesquisa de Robert Witkin, referindo-se à Inglaterra. Estuda com Tom Hudson, educador inglês que esteve no Brasil a convite da EAB, recebe informações vinda dos Estados Unidos de autores como Vicent Lanier. Atua em espaços formais de educação, especificamente no Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem em 1969:

> O meu programa de Artes Plásticas para todas as séries do ginásio em 1969 procurava fazer com que as crianças observassem e registrassem seu cotidiano: o percurso até a escola, a casa, o espaço da escola. Em classe os registros eram retomados e faziam-se propostas de trabalho coletivas e individuais. O trabalho começava a partir da experimentação em torno das ideias ou dos materiais (ALMEIDA, 1991, p. 10).

E como coordenadora dos cursos da EAB, auxilia na sistematização de alguns procedimentos pedagógicos, visando manter e desenvolver atitudes de reflexão sistemática nas crianças e nos jovens em relação ao seu fazer artístico, e discute com a equipe as relações entre o desenho da criança e o universo da arte:

> Procurávamos formas de desenvolver as atitudes encontradas no ato de desenhar da criança pré-escolar — cujos desenhos mostram grandes espontaneidade e liberdade — sem adotar a posição simplista e nostálgica de preservar a ingenuidade da criança. Experimentávamos acompanhar e promover o desenvolvimento do fazer artístico da criança, mantendo as

> qualidades estéticas presentes no seu trabalho em etapas anteriores (ALMEIDA, 1991, p. 18).

Amplia sua atuação planejando e realizando cursos para formação de professores ao observar que, em certa medida, o resultado das crianças era diretamente influenciado pela maneira como o adulto pensava e entendia o trabalho de arte dos menores. Era necessário investir na formação dos professores e, assim, inicia a experiência de ateliê de Artes Plásticas para adultos na EAB (1976 a 1978) e depois na Armação Oficinas de Arte (1979 a 1983) (ALMEIDA, 1991, p. 22).

Em sua tese Almeida apresenta as propostas de trabalho desenvolvidas em 1983 na Seção de Oficinas do Centro Cultural São Paulo para "entendimento da linguagem visual através do fazer e pensar em artes plásticas" (ALMEIDA, 1991, p. 36) e na sequência o Projeto "A Criança e o Jovem" na 18.ª Bienal Internacional de São Paulo, realizado em 1985, e os trabalhos educativos desenvolvidos na 19.ª e 21.ª bienais, como já mencionados.

Dada a densidade, relevância e extensão da atuação desta profissional, percebemos o impacto na formação dos educadores entrevistados:

> "Não, a gente tem que ensinar! Então vamos começar, vamos olhar o trabalho das crianças...", porque quando eu fazia FAAP, que a Ani... eu tive o privilégio de ter a Ani como professora... [...] e foi a melhor aula que eu já tive de produção, porque ela dava, é... ela lidava com o processo criador, de verdade. Então ela chegava com a gente, analisava, sentava com cada um de nós para analisar os trabalhos que a gente produzia, a relação entre um e outro do que a gente produzia, olha, era uma coisa! E aí a gente começou: "Vamos olhar os trabalhos das crianças.", "Vamos!", porque até então era só fazer, fazer e fazer... e guarda, e guarda na pasta. "Ah, tá!", então a gente começou a fazer roda e pôr todos os trabalhos das crianças lá, pra gente olhar... (P2)

Na perspectiva de D1 a Secretaria construiu um trabalho ímpar, que em sua avaliação se singulariza pelo volume de unidades, configuradas como rede para o atendimento de crianças, adolescentes e jovens menos favorecidos com uma diversidade de linguagens artísticas que também não era tão acessível para esta parcela da população. Vale destacar que esta situação foi possível diante da estrutura institucional oferecida pela Secretaria Estadual, que teve os Programas financiados com recursos de empresas estatais conveniadas:

> Eu não consigo encontrar, talvez a iniciativa privada [...] a diversidade de um trabalho como foi a Complementação Escolar, o volume das 52 unidades espalhadas pela periferia de São Paulo, [...] é um projeto único, por esta experiência. (D1).

Na *contramão* da Lei n. 5.692/71,[40] o trabalho de arte desenvolvido na Secretaria do Menor desenvolveu as diferentes linguagens artísticas, e acreditamos que seus Programas poderiam ser somados a lista dos espaços não-formais que contribuíram para trazer arte para o ensino de arte.

A promulgação da Lei Federal n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, permitiu um novo enfoque para a área, pois diferentemente da lei anterior, n. 5.692 de 1971, assume a arte como conhecimento e determina a obrigatoriedade do ensino de arte:

> Art. 26, parág. 2º. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei n. 12.287, de 2010).

---

40 Educação Artística entra no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, por um lado como um avanço por tornar-se obrigatória e por outro como um retrocesso, pois foi considerada atividade educativa e instituiu a polivalência.

Muitos foram os documentos oficiais elaborados por especialistas, depois da promulgação desta lei, para dar parâmetros e orientações aos professores das áreas específicas do conhecimento, e muitas ações de formação foram promovidas no intuito de transformar as práticas da arte na escola.

Sobre as Artes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Iavelberg (2003, p. 33-37)[41] deixa um registro muito importante sobre sua redação no período de 1996-1997. Relata que, pela primeira vez, abriu-se a oportunidade de redigir um parâmetro curricular de arte, que seria distribuído para todos os professores do país, e se perguntavam:

> Como gerar a mobilização desejável para fazer progredir uma educação em arte, de caráter humanista, pela emancipação das camadas desfavorecidas da população — sem que, para isso, tivéssemos que ser prescritivos? Como escrever um documento governamental crítico e atualizado, para um profissional de educação que se quer participativo e livre, competente e responsável para edificar seus projetos educativos? (IAVELBERG, 2003, p. 33).

Muitas ações de formação, além do documento, seriam necessárias para causar transformações na sala de aula. "Seria necessária uma rede de formadores no País, tarefa que começou a ser articulada pela SEF/MEC em 1999, com o projeto Parâmetros em Ação" (IAVELBERG, 2003, p. 34).

---

41 Rosa Iavelberg coordena a comissão de redação do documento de Arte para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Foi uma das suas elaboradoras para o 3º e 4º ciclos e consultora de Arte do Referencial Curricular para a Educação infantil. Participam desse processo Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa Ferraz, Regina S. B. Machado, os assessores Heloisa M Sales, Karen Muller, Ricardo Brein, Iveta M. B. A. Fernandes, Isabel A. Marques e as supervisoras Ingrid D. Koudela e Ana Mae Barbosa.

Diante do panorama de transformações históricas do ensino de arte, no Brasil não foi diferente; de acordo com os PCNs de Arte:

> É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. (BRASIL, 1998, p. 25).

Compreendendo que a aprendizagem em arte não ocorre por decorrência do desenvolvimento, mas como resultado de formas complexas de aprendizagem, e que o professor tem seu papel, passamos a compreender que a aprendizagem significativa em arte deve estar ancorada nos três eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre arte (contextualização histórica).

Os documentos oficiais pretendem, dessa maneira, abrir espaço para compreender a arte como área de conhecimento com conteúdos específicos; investigar o fenômeno artístico para pensar como se ensina e como se aprende arte; levantar princípios que orientem os professores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico com recomendações abertas e com flexibilidade para que as diversidades culturais possam ser respeitadas. Além disso, visa a que os professores compreendam o espaço que a área de Arte pode ocupar na Educação para finalmente formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO: CONCEPÇÃO DE ARTE E SEU ENSINO

A seguir, traremos a perspectiva dos professores sobre a arte e o seu ensino construída pela equipe de trabalho do EP (direção,

coordenação pedagógica e professores) e tentaremos percorrer o caminho vivenciado, identificando as transformações experimentadas nas próprias concepções e métodos para o ensino da arte durante este processo e que afetam suas práticas docentes atuais.

Da livre expressão ao ateliê de percurso

Os professores de arte foram reunidos em uma equipe para iniciar com liberdade o trabalho de ateliê e puderam experimentar aquilo que consideravam ideal, dentro das possibilidades existentes. Assim, como em um *laboratório*, experimentaram e trilharam vários caminhos, sempre orientados pela reflexão sobre o trabalho da criança e sobre as suas próprias práticas. As falas evidenciam as transformações que as concepções e ações docentes sofreram ao longo do trabalho.

> Foi um tremendo privilégio trabalhar no Enturmando, porque quando eu estava com o C1 na Brasilândia era muito legal, porque eram sete arte-educadores trabalhando juntos, então o que é que era isso? E... como lidar com as ideias de todo o mundo? Era um laboratório. (P2)

> E a gente começou a estruturar então melhor o trabalho, estabelecer rotinas de organização do trabalho e de reflexão sobre esse trabalho. Então a Germana conseguiu que tivesse uma tarde por semana que a gente não atendia crianças para a equipe se reunir e estudar de fato o trabalho. Conversar, ler, discutir as dinâmicas, porque era muito puxado, muito caótico, era muita criança, e a gente de fato tinha que ter muita energia, que a gente era, éramos muito jovens, vinte e poucos anos todo mundo, muita gente recém-formada, saída da FAAP. (C1)

Percebemos que a *livre-expressão*[42] foi inicialmente adotada, pois acreditavam que, para aprender arte, a criança tinha que experimentar os materiais e *criar sem intervenção* do professor, que apenas incentivava sua produção. Mas com o tempo perceberam que o repertório da criança não era ampliado na medida em que, nesta perspectiva, não era alimentado com arte e ficava girando no entorno dos seus próprios recursos e conhecimento:

> E **a gente acreditava que tinha que deixar a criança produzir**, nossa, era uma coisa assim, "puxa, vamos deixar essas crianças fazerem o trabalho delas... e vamos valorizar o trabalho delas!"... (risos), era muito legal! E eu lembro tanto de uma criança que me deu um bofetão na cara assim, um chacoalhão, pois eu dizia: "Ai, que lindo! Ai, que ótimo!"... a gente queria que as crianças produzissem. "Ai, ótimo!", e achando que aquilo era trabalhar com o processo de criação deles. Então tinha uma criança que só rabiscava e já era grande [...] um dia virou pra mim: "Está uma porcaria! Está um horror! Eu só rabisquei, como é que você fala que está ótimo?" Aquilo eu pensei: "Meu Deus, ela tem toda a razão. O que é que eu estou falando pra ela? E não estou falando nada! Eu não

42 Fusari e Ferraz (1992, p. 32-35) apresentam Herbert Read (1893-1968, filósofo inglês) como um dos autores que assume a base psicológica da pedagogia, influenciando os professores e firmando a tendência escolanovista. Read investiga a expressão artística de crianças e adolescentes e publica sua teoria no livro *Educação pela arte* (1943), discutindo que a base da educação é a liberdade individual buscando a integração do indivíduo com a sociedade. Nas palavras das autoras: "A Educação Através da Arte, quando difundida no Brasil, recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras. Para que isso ocorresse era necessário a total independência da criança ou do jovem, que deveriam produzir seus trabalhos artísticos sem intervenção do adulto. Vale ressaltar, ainda, que desde os anos 20 alguns professores de Arte já vinham incorporando a ideia da livre expressão entendida como um caminho para se atingir o centro da criação".

> estou ensinando nada!". Então, nossa, foi um tremendo laboratório. Isso tudo foi fazendo a gente pensar, estou falando de mim, foi me fazendo pensar [...] porque a gente acreditava que para aprender arte, tinha que estar num ateliê onde você pudesse experimentar várias modalidades, misturar essas modalidades, **investigar, experimentar e descobrir um processo pessoal quase sem intervenção pedagógica nenhuma.** [...] A gente foi podendo viver... eu fui podendo viver todos os passos com uma reflexão própria do que hoje eu penso que é o ensino da arte. (P2) (Grifos nossos)

Vivenciando muitas frustrações, escrevendo relatórios, discutindo e refletindo com a equipe, começaram a buscar outras possibilidades em suas próprias experiências de formação, outras abordagens metodológicas para trabalhar com as crianças:

> Entende, eu tive esse privilégio assim. E aí a gente se frustrava, eu lembro, escrevia relatórios... eu tenho relatórios e relatórios... eu escrevi muito e refletia muito sobre tudo isso, e aí eu cheguei à opinião de que eu não fazia porcaria nenhuma de ateliê livre. Porque a estrutura que a gente tinha não dava, não permitia. Aí a gente começou a ir para um outro lado, sem abandonar a possibilidades de fazer temas livres, deixar fazer o que quisesse com aquela reduzida gama de material que não é... porque você tem só desenho, coitadinho, você já está propondo aquele desenho... você não está possibilitando nenhuma escolha, aí a gente se cansou daquilo e começou a ficar revoltado com aquela história e falou, "Não, **a gente tem que ensinar! Vamos olhar as crianças.**" (P2. Grifos nossos)

As *rodas para leituras dos trabalhos* são introduzidas na dinâmica das aulas, *sem retirar a liberdade de fazer temas livres e experimentar os materiais.* Assim, iniciam o exercício do olhar pela apreciação e leitura dos trabalhos das crianças, adolescentes e jovens como forma

de elas perceberem o que estavam produzindo. Como consequência da percepção de que precisavam ensinar, começam a dar *propostas de trabalho* para exercitar a percepção, observar a natureza:

> [...] porque eles não estão aprendendo... isso não é suficiente. [...] Aí a gente começou a dar propostas... **então a gente começou a propor desenho de observação**... a gente pirava, a gente ia com a criançada pra laje da favela e, de lá, propunha que eles observassem a favela toda e desenhassem lá de cima da laje, sabe, era uma coisa! A gente começou a propor fazer pipa, soltar pipa... você não vai acreditar... a gente ia no cemitério, tinha um cemitério ali perto do Enturmando na Brasilândia, que a gente pegava a perua e levava as crianças para o cemitério... e desenhar no cemitério... (P2. Grifos nossos)

No EP com *ateliês montados, recursos materiais abundantes* e uma equipe que podia se organizar com autonomia para o atendimento, as ações começam a se estruturar por meio de *propostas abertas* ou mesmo pelo *estímulo dos materiais* escolhidos e apresentados para aquela aula:

> No Enturmando, a gente sempre trabalhou em duas medidas: As **aulas onde a gente fazia proposições**, [...] **desde apresentar um material novo ou alguma possibilidade técnica com algum material**. Então a gente pensava numa proposta que instrumentalizava a criança para usar aquele material e espaços que eles decidiam o que fazer, inclusive com esses materiais. Então, uma criança queria usar tinta no papel celofane, a gente explicava para ela o que poderia acontecer se ela usasse tinta no papel celofane, mas se ela quisesse e insistisse, e falasse "mas eu quero pintar no papel celofane", ela podia fazer isso, ela tinha liberdade para fazer. Isso que eu chamo experiência. E ter de fato a experiência do que se dá na junção de dois materiais incompatíveis, por exemplo. Então esse espaço eu acho que, daí

> se configura como um espaço de criação de fato, porque, por mais que você antecipe, você abre um lugar de experiência, de criação individual e cada um tinha que ter a sua. Então a gente nunca trabalhava com projetos que amarrassem de uma forma que a gente tinha domínio sobre o que ia acontecer. E a gente tinha que lidar com isso também, lidar com a nossa ansiedade quando a coisa não saía como se achava que ia sair e como transformar isso numa coisa significativa para o grupo, para a criança, enfim, e para os educadores. (C1. Grifos nossos)

As abordagens apresentadas por John Dewey com relação ao ensino de arte parecem estar muito presentes na trajetória destes professores. Ana Mae Barbosa, nos livros *Recorte e colagem: a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil* (1989) e *John Dewey e o ensino de arte no Brasil* (2011) nos proporciona uma visão bem aprofundada e ampla sobre as ideias desenvolvidas por este filósofo norte-americano acerca do ensino de arte:

> Descreve a sua **primeira fase**, quando ele adota uma abordagem naturalista, que integra **imaginação e observação** da natureza; na **segunda** (1916), observa a incorporação de uma abordagem interativa, ou ao **integrar ação e reflexão**, ou seja, reunir o "processo de execução ou criação de uma coisa material e o prazer de apreciar a coisa criada". A **terceira fase** de Dewey compreende uma abordagem orgânica (1925), na qual tanto a produção como a apreciação dos trabalhos de Arte são capazes de **transformar o conhecimento**, pois ao fundir-se com elementos não intelectuais **tornam válida a experiência como tal**. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 32. Grifos nossos).

Notamos que no caminho de experimentação bem delineado nos princípios da Escola Nova estes professores não chegaram aos exageros da livre expressão que levou muitos professores depois dos

anos 1960 a extremos para desenvolver a criatividade dos seus alunos desvinculada do conhecimento arte, submetendo-os a exercícios que, sem estruturação e métodos aplicados, ficavam destituídos de sentido. Ao contrário, parecem ter tomado a experiência estética e artística como oportunidade para os menores se apropriarem da arte como mais uma linguagem para interagir e intervir no mundo, com autoria e protagonismo.

O *ateliê de percurso* finalmente se configura, pois os educadores perceberam a necessidade expressiva e criadora de seus alunos. A esta altura haviam conquistado maturidade suficiente para orientar este tipo de trabalho e no EP tinham condições para realizá-lo. Sem propostas fechadas cada aluno podia escolher o seu caminho: tema, materiais e técnicas para investigação e, ao serem acompanhados de perto, recebiam do professor orientações para o desenvolvimento de suas pesquisas. Esta prática vinculou crianças, adolescentes e jovens com o ateliê, que manifestavam, por meio de suas atitudes, vontade de frequentá-lo todos os dias de atividade:

> Então **tinha uma marca muito especial desse trabalho, uma é que o ateliê é um ateliê de percurso onde a gente não fazia proposta fechada**, o próprio material se fazia como proposta. A gente preparava tudo, deixava o material ao acesso do grupo e aí cada um já ia escolhendo o que queria.
>
> E aí **as crianças iam escolhendo o seu percurso**, por exemplo, esse menino, o Alexandre,[43] ele tinha um trabalho muito ligado à monotipia, ele adorava a monotipia, as marcas, as manchas... Então ele trabalhava muito com isso, a monotipia em vidro mesmo. E ele tinha uma característica interessante, a primeira cópia ele jogava fora. Ele queria a mancha, mais mancha, então ele ia tirando, tirando, tirando e era uma coisa assim bem compulsiva.

43 Alexandre, nome fictício.

> É, e o trabalho dele, a marca dele era muito isso assim. [...] Ele amava tanto o ateliê... se não me engano ele ia acho que 2ª e 4ª ou 3ª e 5ª e nos outros dias que ele não tinha aula ele ficava na grade espiando... ele pulava o muro, queria entrar... Essa relação do Alexandre... ele era muito silencioso, muito antissocial também, brigão... então o trabalho dele era muito silencioso, mas, olha só... ele tinha um olho assim e sabia o que queria. Um dia D2 desceu pra ver a pasta dele, ela saiu aos prantos do ateliê. "Gente, que coisa linda o trabalho desse menino!". É um menino que talvez esteja morto hoje. (P1. Grifos nossos).

Nesse processo firmou-se o *diálogo com a produção sócio-histórica*, como para dar sentido ao que o aluno estava fazendo, situando a sua produção ao contexto mais amplo da produção em arte:

> "Daqui, para onde você pode ir mais?" [...] Então a gente trazia os livros para eles olharem: "Puxa, isso que você faz me lembra aquela artista, vou trazer pra você ver". Então a gente começou a tratar com a questão sócio-histórica sem saber que a gente estava fazendo isso. Entendeu? Então a gente levava, alimentava a produção da criança, aquela investigação que partia dela, com uma informação sócio-histórica. Então às vezes eu parava e dava a informação pra todo o mundo. A gente fazia roda e eu alimentava com aqueles artistas, para todo mundo saber também, além daquela outra criança. (P2)

Assim, a *experimentação, a investigação, a pesquisa* foi construindo, além das ações dos educadores, um modo de fazer dos alunos nos ateliês de artes plásticas: *experiência configurada como espaço para a experimentação e criação*, espaço para *descobertas individuais singulares*:

> Eu tive um grupo que foi, na minha opinião, o ideal até hoje que eu cheguei em relação à produção de ateliê, de adolescentes, onde,

> em vários dias, eu tinha: uns queriam fazer gravura, tinha gravura acontecendo... uns que queriam trabalhar mais com pintura... Era o seguinte, cada um com seu projeto de fato, desenvolvendo. Era de morrer, era uma sensação de você ter chegado assim realmente ao que você queria. Era o ideal. E, então era assim, eu lembro muito bem... ah, eu era mediadora dessa investigação. (P2).

Arriscam trabalhar com *projetos abertos*[44] em que não se conheciam os resultados, mas tiveram que aprender a lidar quando os resultados não eram satisfatórios. A flexibilidade torna-se habilidade fundamental ao professor para transformar a *experiência malsucedida* em algo significativo ao grupo de crianças, adolescentes e jovens, bem como para os seus pares.

O *laboratório* agora não existia só para os educadores, mas como atitude incorporada também pelos alunos, que puderam desenvolver atitudes de pesquisador: experimentar materiais, investigar procedimentos, criar soluções, ampliar curiosidade, vontade de conhecer mais a arte, agir com intuição, liberdade imaginativa e fantasiosa: ações intrínsecas aos *processos de criadores*:

> A gente foi desenvolvendo um trabalho fantástico. Ele fazia isso, só que ele começava a ver monstros naquela imagem. Aí ele pegava o desenho e ia desenhando em volta... bom, ele fez um caderno daquilo. **Era cada pesquisa que cada um fazia que era uma coisa incrível**... e eles eram adolescentes, eu sou louca pra saber como eles estão hoje, porque com certeza aquilo fez diferença pra vida deles, sem dúvida. **Porque você ser respeitado na sua pesquisa de imagem e da improvisação, nossa... que é do seu pensamento, você ser respeitado pelo seu pensamento criador é uma coisa incrível**! (P2. Grifos nossos).

---

44 Trabalhos por projetos — modalidade de orientação didática, realizado de forma interdisciplinar ou em uma disciplina apenas.

Os professores de arte *reconhecem que a criança produz cultura* quando cria, quando parte de uma intenção e vivencia um processo até chegar à forma que comunica, assumem que são produtoras de trabalhos artísticos:[45]

> **Produzindo arte e cultura, você está valorizando, você está validando o conhecimento produzido. É um espaço não-formal**. Então a gente chegou naquilo... eu cheguei naquilo que eu acreditava com aquela turma de adolescentes. Nossa, cheguei. Onde eu tava era assim, eu ia para um lugar, tinha um projeto, uma pesquisa rolando, e a criança tinha noção daquilo que ela queria... Ah, e mais! Eu cheguei num ponto de, em um dia... de um dia não, acabava de determinar "Olha turma, tal dia eu vou sentar com cada um de vocês..." e fazer o que a Ane fazia comigo. Sentar e analisar e escrever, eles escreviam... primeiro eles olhavam tudo e eles escreviam como eles viam o processo deles. Cada um o seu. E aí eu sentava, conseguia sentar com cada um deles para analisar, e aí trazer o meu olhar para eles também, a partir do olhar que eles tinham sobre a produção deles. (P2. Grifos nossos)

> E isso também se reflete nesse processo **de organização do trabalho, quer dizer, a análise do que é produzido pelas crianças, a reflexão sobre essa produção, a organização desses trabalhos, então cada criança tinha uma pasta**, tudo o que estas crianças faziam lá, mesmo na Vila Penteado, num espaço de precariedade absurdo, era organizado. (C1. Grifos nossos)

45 Produção — está sendo considerada como fazer artístico e o conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

Assim valoriza-se tanto o processo como o produto e adotam as *pastas, hoje conhecidas como portfólios*,[46] para que, tanto o professor como o próprio aluno, pudessem periodicamente olhar o percurso que estava sendo desenvolvido:

> **A gente datava,[47] cada risco no papel que uma criança fazia era datado, era nomeado, era fotografado, então esse processo, toda essa metodologia de organização do processo de trabalho a gente levava muito a sério**. No EP eu chego a ter um espaço que a D2 ali arranja para mim uma sala onde a gente guardava os trabalhos dessas crianças. Então quando uma pasta estava muito cheia, já não tinha mais espaço, era transferida para uma reserva técnica. Então a gente tinha prateleiras largas de pastas e, sobretudo da produção bidimensional, pois a tridimensional era mais difícil de guardar, de todo mundo que passou por lá, no EP. (C1. Grifos nossos)

Para desenvolver o trabalho nas diferentes linguagens, *as concepções e métodos em artes adotados* no EP provieram da experiência dos profissionais artistas e professores que integraram a equipe, sobretudo da abertura para a *experimentação de novas propostas e consequente construção conjunta de uma concepção para ensinar arte*:

> As concepções e métodos em artes plásticas, adotados no EP tiveram antecedentes em práticas e concepções de profissionais

46 Portfólio — segundo Fernando Hernández (2000, p. 166), "poderíamos definir portfólio como um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo."

47 Datação — registro de nome e idade dos alunos em seus trabalhos.

> artistas e professores que vinham sendo realizadas há anos e que se associaram a outros profissionais de arte e de cultura e se estenderam por instituições e projetos entre os quais a Secretaria. (D2)

A *arte foi assumida como conhecimento* e como uma maneira de perceber e interagir com o mundo. Nas palavras do entrevistado, a arte foi abordada:

> Como uma forma desse sujeito se localizar no mundo, saber o mundo nesta outra página do mundo, da página da arte, essa página da expressão, dos sentimentos, nesta página do conhecimento, que é conhecimento de tornar este sujeito, um sujeito consciente de sua percepção do mundo, nas cores, nos corpos, nos movimentos, ler o mundo do ponto de vista da arte. (D1)

A *arte foi entendida como necessidade*, como uma forma de perceber e ler o mundo de maneira sensível, mas também criticamente. Ostrower afirma que "O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer como ser humano, coerentemente, ordenado, dando forma, criando" (1987, p. 10).

O projeto educativo em arte contemplava diversas linguagens e a possibilidade criadora em circo, teatro e artes visuais foi cultivada e exercida pelos professores e pelos alunos. O exercício nas linguagens específicas abriu espaço e tempo para a sensibilidade estética e na ação, na experimentação criadora, os alunos podiam olhar para si mesmos e para fora através dos seus sons, cores, formas, devolvendo, por meio de seus desenhos, pinturas, objetos, entre outras formas artísticas, aquilo que sentiam e pensavam sobre o mundo nas múltiplas formas de interação propiciadas por sua experiência:

> Agora acho que nós éramos vanguarda no sentido **de mostrar a arte não como luxo, mas como necessidade deste sujeito**

> **para que ele tenha uma ascensão social e uma compreensão crítica da sociedade e entender essa diversidade das linguagens da arte.** Enfim, eu acho que a grande coisa dos programas é que eles tinham uma variação de linguagens artísticas. (D1. Grifos nossos)

Luxo ou Necessidade foi título de livro organizado por Louis Porcher — *Educação artística: luxo ou necessidade?* (PORCHER, 1982), portanto esta questão já estava em pauta, pelo menos teoricamente. Talvez o trabalho educativo com arte adotado e desenvolvido pela Secretaria reconhecendo-a como conhecimento, como ação expressiva e criadora nas diferentes linguagens tenha sido uma possibilidade concreta de levar para a prática, para a vida dos menores estas experiências e, desta forma, socializar o acesso à arte:

> Há uma palavra lá que eu me lembro muito, que era muito repetida, que era assim "**produzir uma autoestima no indivíduo**" e esta autoestima só poderia acontecer por essa inserção deste indivíduo em conhecimento com as novas linguagens, com as linguagens da produção do mundo, do cotidiano, e que a escola deixava a desejar esse lado da área de Arte e que a função desse trabalho era um trabalho com enfoque na área da arte como estímulo a esse sujeito. (D1. Grifos nossos)

No início dos anos 1990 convivíamos com diferentes concepções para o ensino de arte, inclusive em outras unidades do Programa Enturmando da Secretaria do Menor, realidade presente ainda nos dias de hoje. C1 concorda com o já exposto no Capítulo 2 sobre a perspectiva de que, muitas vezes, a arte era encarada como instrumento para educar ou servia como meio para trabalhar conteúdos de outras áreas do conhecimento:

> Então, eu acho que tem uma coisa, Stela que, eu não sei como é hoje, acho que hoje isso é mais compreendido e assimilado, mas tenho impressão que na época tinha-se muita dificuldade em fazer um trabalho de arte-educação com qualidade porque as pessoas, de fato, entendiam o trabalho de arte muito como uma recreação, não como uma área de conhecimento, e que os espaços para isso eram espaços organizados de uma maneira infantil, digamos assim, infantil no mau sentido, infantilizado. Não tinha um pensamento, um conceito por trás da organização desse espaço. (C1)

No *Enturmando*, a equipe buscava ensinar arte por meio de práticas, da apreciação de obras dos artistas. Pensavam sobre a arte produzida pelos artistas e pelos próprios alunos organizando um espaço de trabalho coerente com as experimentações que seriam realizadas. Este posicionamento de assumir e trazer arte para o ateliê se deve à formação específica dos professores, pela experiência com os processos artísticos, mas também pelo acesso que tiveram aos autores que escreviam sobre a criança, a arte e seu ensino:

> **No grupo da Bienal, a gente passa a ter acesso a textos que não eram ainda socializados** e até hoje, mas hoje já são socializados, mas a gente não tem, por exemplo, edições brasileiras, a gente não tem edições brasileiras da Rhoda Kellogg, por exemplo. A gente estudava Luquet, Lowenfeld, Rhoda Kellogg, Florence de Mèridieu, uma série de teóricos sobre o trabalho de arte com criança que a grande maioria das pessoas que trabalhavam nos equipamentos, por exemplo, da Secretaria do Menor, não tinha contato, não tinha conhecimento, então a gente chega no trabalho com um certo respaldo teórico. (C1. Grifos nossos)

O conjunto de professores que participou do Programa Enturmando teve a oportunidade de vivenciar projetos educativos

importantes.[48] Então, a concepção sobre arte e seu ensino praticada no Enturmando construiu-se atrelada às orientações dadas pelos diretores de unidades, as concepções que os componentes da equipe traziam pela formação e experiências anteriores, somadas aos saberes construídos na própria prática. No Enturmando puderam partilhar princípios sobre arte e educação, e este constituiu-se um diferencial para a equipe de docentes:

> Paulo Portella[49] [...] e D2 [...] eram pessoas, digamos, com uma **visão um pouco mais contemporânea,** uma visão que entendia a arte como uma área de conhecimento e não como um mecanismo populista de fazer campanha para o governo. (C1. Grifos nossos)

Quando olhavam para os trabalhos das crianças, adolescentes ou jovens *buscavam estabelecer relações com a produção sócio-histórica em arte* e em especial com Arte Contemporânea:

> E acho, Stela, você deve saber disso assim, perceber isso também, que **tem famílias dentro deste mundo da arte-educação**. Apesar de que tem muita conversa entre, mas tem pensamentos diferentes, então eu fico vendo que vem desse grupo da Bienal, e que tinha no Paulo Portella, no Marcelo Nitsche [...] um certo pensamento de trabalho, por mais diferenças que tenham, tem uma coisa de ter... o que eu acho **é pensar no trabalho de arte-educação, mas pensar em arte também, então acho que**

48 Como anteriormente mencionado, os educadores do EP participaram da formação na 19ª Bienal Internacional de São Paulo, com a orientação de Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida, D2 e de artistas educadores, como Paulo Portella, que coordenou o núcleo de educação na Pinacoteca do Estado, na época dirigida por Aracy Amaral, e Marcelo Nitsche, que atuou com o grupo Arte na Praça Dom José Gaspar desde 1966, no centro de São Paulo, e na Marquise do Ibirapuera em 1972.

49 Paulo Portella era diretor do Enturmando Grajaú.

> **isto é um diferencial.** Você está pensado, você não quer que a criança vire um artista, não é isto, em nenhum momento, mas você olha a arte quando está vendo o trabalho dela, não que o trabalho dela seja arte, mas a gente faz os *links* e as relações com a própria história da arte. E a gente levava isso para as crianças. [...] **Então a gente fazia muito isso de levar artistas para eles verem e conversar sobre arte com eles.** Dada ali, enfim, até onde a gente conseguia ir e eles conseguiam ir também, por uma questão cultural para a leitura disso tudo. (C1. Grifos nossos)

Os professores estavam *atentos para as manifestações culturais do entorno*, da comunidade onde o Enturmando estava inserido. As informações eram trazidas, a partir das necessidades apresentadas pelas pesquisas dos alunos, ampliando pouco a pouco o repertório sem impor informações sobre arte, que poderiam parecer distantes da realidade ou interesses do grupo. Assim, abre-se espaço para que os alunos apresentem seus interesses e neste movimento tanto o professor como o grupo saíam enriquecidos.

Quando há *espaço para experimentar* todos aprendem no processo, pois ao atender às demandas dos alunos na sala de aula o professor também pode aprender:

> No Enturmando tinha uma orientação e todos os educadores buscavam um pouco isso, que **quando se tem esse espaço, que a gente abre, para eles experimentarem e eles trazerem os desejos e as vontades deles para o espaço do ateliê, de fazer coisas que, às vezes, você pensa ah, isso não vai dar certo, ah ele vai gastar muito material, ah vai ser um caos de sujeira, enfim, mas você abre esse espaço, é..., todo mundo acaba aprendendo**. Quer dizer, você como educador aprende muito, e às vezes você, porque você tem que dar conta disso também e, às vezes, uma ação da criança te faz pensar numa outra coisa e daí você abre para o grupo e vira

> um aprendizado coletivo. **Então isso de olhar para o individual e transformar num aprendizado coletivo, eu acho muito rico e que nesses projetos mais abertos, digamos assim, não tão escolarizados é possível.** Você se dá a oportunidade de aprender com o seu aluno também. Na verdade, eu acredito muito nisso. Você aprende com o aluno, ainda mais em arte, você aprende muito. (C1. Grifos nossos)

A opção em trabalhar com *arte contemporânea* mostrou-se presente *aproximando o fazer do artista as experimentações que os alunos podiam realizar.* "A gente saía muito com eles, tínhamos um trabalho baseado em Arte Contemporânea, então íamos muito a exposições, bienais e museus" (P1). A produção sócio-histórica era considerada e introduzida sempre em acordo com os diálogos possíveis entre a produção do artista e os projetos que os alunos estavam desenvolvendo:

> Então, no circo, lá no Enturmando a nossa equipe sempre se reunia no final, para bater um papo, conversar, escrever e falar... a gente já ia pontuando o que é que estava saindo de interessante. **Então levávamos obras ou os levávamos às exposições... a história da arte entrava, o contato com a obra do artista entrava nesse viés, assim, a gente não dava aulas de história da arte.** Comentávamos, ou mesmo na hora da roda, às vezes a gente falava "olha que interessante o trabalho do fulano", "olha só, esse artista também faz isso, também pesquisa com esse material"... Então foi uma época que isso aqui era... era um privilégio para gente estar trabalhando lá... e essas crianças que viveram isso. Agora, o que aconteceu com elas... eu não sei. (P1. Grifos nossos)

Este *diálogo com a produção dos artistas*, dos diversos momentos históricos, evocava também novas questões para serem exploradas e incorporadas pelos alunos em seus próprios trabalhos artísticos:

> Então, por exemplo, uma vez **fomos a uma exposição no Memorial da América Latina** e esse menino aqui, o William,[50] acho que era esse o nome dele, ele tinha um trabalho gráfico muito africano, era uma coisa dele, uma construção dele... umas figurinhas, aquelas pessoinhas e ele falava grossinho assim... e a gente achava legal não interferir e aí dava folha, dava materiais... e o dia que ele foi lá no Memorial, ele viu aquela... lembra que no Memorial da América Latina tem uma construção que é uma coisa só com uns ferros, umas silhuetas. Ele bateu o olho naquilo e veio correndo falar pra gente: **"Parece o meu trabalho". Foi tão bacana porque, assim, ele viu a identidade dele, ele chamou o que faz de trabalho, então era uma coisa de autoestima muito, muito bacana**. (P1. Grifos nossos).

A *criança e o jovem eram considerados criadores e produtores de conhecimento*, produtores de trabalho artísticos, assim eram instrumentalizados para operar com os elementos da linguagem visual: linhas, formas, cores, texturas, volumes, entre outros, e com os procedimentos técnicos que, ao serem investigados, permitiam construir imagens bidimensionais e trabalhos tridimensionais. "Tínhamos muito claro que o que estávamos fazendo era arte, era arte, era educação da arte. Esses meninos não estavam sendo formados para serem artistas, mas para trabalharem com essa expressão." (P1):

> Então a compreensão do que era feito, a gente conseguir perceber o desenvolvimento do trabalho das crianças e dos adolescentes, porque **a gente tratava isso como um trabalho de fato**, uma produção que a gente olhava para ela e a gente fazia essa criança perceber a importância daquilo que ela estava fazendo, era um diferencial da maioria dos projetos. (C1. Grifos nossos).

50 William, nome fictício para o aluno mencionado.

O *impulso para o movimento criador*, a motivação para fazer, ou seja, a mobilização para o trabalho artístico era acionada pelo desejo interno do aluno, da vontade de dizer algo, favorecendo aprendizagem significativa (IAVELBERG, 2003, p. 45).[51] A criança ou jovem vinha para o espaço de trabalho com questões e a linguagem visual podia ser a oportunidade para organizar e expressar essas ideias. O educador, nesta perspectiva de trabalho tinha a sensibilidade de olhar para cada um, com seus sonhos, fantasias, dificuldades, talentos, buscando organizar o ateliê também como um espaço para trocar informações, procedimentos e soluções encontradas:

> Olha, no Enturmando, era muito esse **olhar o individual**, isso foi muito marcante pra mim, esse **ouvir cada aluno, o percurso de cada um... e mesmo que a gente trabalhe com proposta, cada um tem a sua marca**. Então quando a gente faz a roda e mostra, a gente ressalta muitas diferenças. Não as semelhanças, mas as diferenças... maneiras como cada um resolveu a mesma proposta, "olha como fulano fez, olha com o outro trabalhou... olha que interessante esse...". Isso eu carrego muito do EP, foi um aprendizado muito grande. E trabalhar em equipe é uma delícia. (P1. Grifos nossos).

O *lúdico* estava sempre presente nas aulas de arte, considerado dimensão importante para o desenvolvimento da criança, para acionar a imaginação, o divertimento, o jogo simbólico e a interação

---

51 A teoria da aprendizagem formulada pelo psicólogo norte-americano D. P. Ausubel encontra-se entre as primeiras propostas psicoeducativas que tentam explicar a aprendizagem escolar e o ensino a partir de um marco distanciado dos princípios condutistas, e propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados no processo de redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. "A aprendizagem, para Ausubel, está ligada à funcionalidade ou à aplicação dos saberes: uso/reflexão/uso. O aluno aprende para si e não para o professor ou para atingir bons resultados" .

social. Huizinga (2001, p. 3) diz que o jogo "é uma função *significante,* isto é encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação."

O *vínculo* estabelecido entre os professores, entre professores e crianças e com suas histórias de vida, com os familiares e com a própria instituição ficam evidenciados nos relatos dos entrevistados:

> Mas, enfim, **alunos que a gente tinha uma relação superforte com a gente**, que não aparecia, o que aconteceu levou um tiro de bala perdida, alunos que tinham problemas de inserção no grupo, porque, diversas questões, questões de saúde, questões de as outras crianças não se aproximarem, porque a criança tinha problema de pele, por exemplo, porque eles tinham muito problema de pele e você ter que lidar com isso, como você insere essa criança no grupo. Então foi uma experiência de trabalho assim, muito, muito importante e rica que marcou, acho, a vida de todo mundo que passou ali para sempre. (C1. Grifos nossos)

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Passaremos à organização didática, levantando e detalhando os aspectos que encontramos enfatizados nas falas dos entrevistados. Assim, destacaremos as características do espaço físico e recursos materiais; a dinâmica da aula (para criação, aprendizagem e organização do espaço e do tempo de trabalho) e por último, os critérios de avaliação adotados com os instrumentos de registro e documentação das atividades dos alunos e dos professores.

Sobre o espaço físico e recursos materiais

Partiremos das referências feitas ao primeiro Enturmando, o Vila Penteado, apesar de ele não ter sido a unidade escolhida, pois os

professores compararam a realidade que ali vivenciaram antes de terem sido transferidos para o EP.

O *Enturmando Vila Penteado* pode ser considerado um piloto para a construção das outras unidades. Nele não havia espaço físico adequado, pois a equipe trabalhava sob lonas de circo sem conforto térmico no verão e também não recebia materiais que viabilizassem a experimentação de várias modalidades artísticas:

> **O primeiro** *Enturmando,* a primeira experiência com o *Enturmando*, ainda **o espaço físico bastante precário**, depois os próximos equipamentos, como a gente chamava, eles eram muito bem montados perto da Vila Penteado. Porque na Vila Penteado, acontecia tudo dentro de lonas, o que era terrível, porque trabalhar debaixo da lona no verão era assim torturante. E daí eu me transfiro, depois de dois anos e meio na Vila Penteado para o EP e as condições eram muito outras. Era de fato você sair de um lugar meio bombardeado pela guerra e ir para um lugar novinho, com condições, ateliês montados, grandes, a gente tinha dois lindos ateliês no EP. (C1. Grifos nossos).

> A gente tinha uma ideia de ateliê livre... só que nunca conseguia fazer um ateliê livre, **porque a gente se frustrava com a manutenção dos materiais**. Então quando a gente pensava, puxa, o nosso ateliê livre vai ter desenho, pintura, colagem... modelagem... não tinha jeito, ficava um mês só com desenho, porque a Secretaria não fazia a manutenção do material.[52] (P2. Grifos nossos).

As outras unidades construídas posteriormente *receberam estrutura física adequada e contaram com dois ou três grandes ateliês*, bem montados com espaço suficiente para o número de alunos

52 A professora nesta fala refere-se ao primeiro *Enturmando*, o Vila Penteado, realidade alterada na implantação das outras unidades.

atendidos. Tinham tanques, mobiliário específico com grandes mesas e bancos, mapotecas para guardar papéis A2, prateleiras para guardar a produção tridimensional, tanques para viabilizar o trabalho de pintura e higiene, armários de ferro com chave para guardar os materiais de consumo e um almoxarifado sempre abastecido com materiais de consumo: papéis, tecidos, pincéis, lápis preto, colorido, giz de cera, cola, tesoura, réguas, borrachas, barbante, estiletes, entre outros.

O diretor da Complementação Escolar (D1) destaca a qualidade do que era oferecido às crianças, considerando a qualidade dos profissionais e dos materiais utilizados, como forma também de respeitar e valorizar a criança nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem:

> Acho que foi um projeto valoroso, até também pela qualidade dos materiais que tínhamos, profissional e material. [...] Agora, eu não quero coisa ruim, quero coisa boa, pois criança não pode ser tratada com coisa ruim. Para a autoestima ser conseguida eu não posso só conseguir com o produto que ela faz, o produto tem que ser bom, com materiais de qualidade. Isto ela [Dra. Alda Marco Antonio] dizia, desde o lanche até os pincéis, os papéis, os produtos de maquiagem do circo eram caríssimos, eram da Payot, e as pessoas ficavam abismadas com a qualidade dos materiais que eram oferecidos. (D1)

Há que se considerar que um bom material para o trabalho com arte depende mais da escolha e adequação à proposta do que necessariamente pelo seu preço. Ter material caro à disposição não levará necessariamente à realização de um bom trabalho artístico, pois o valor está em sua potência e qualidade estética. No entanto, não há dúvida de que materiais de qualidade contribuem na execução do trabalho e que deve haver a preocupação com a escolha de materiais não tóxicos, antialérgicos etc., quando se trabalha com crianças.

Os materiais também podem ser mobilizadores para a produção artística, na medida em que propõem desafios, problemas, mas também possibilidades construtivas. Assim, precisam ter, além da qualidade, adequação de uso ao universo da arte.

No Enturmando os alunos eram incentivados a experimentar os materiais com liberdade imaginativa para idealizar e desenvolver seus próprios projetos. Portanto, o *espaço físico e os recursos materiais são elementos importantes na realização do planejamento*, pois em certa medida, permitem ou não o desenvolvimento de certas propostas e atividades limitando a experimentação.

Dinâmica das aulas

Os professores trabalhavam em trios para o atendimento que se organizava por grupos de aproximadamente vinte a trinta crianças em cada ateliê, divididos por faixas etárias, duas vezes por semana, manhã ou tarde, com aulas de duas horas de duração. Pela descrição do coordenador de área:

> Na verdade, nossa a organização era esta: a gente iniciava todo dia de trabalho com uma roda, onde a gente retomava o dia anterior. Então a gente tinha as segundas, quartas e sextas, o grupo das crianças de sete a onze anos, terças e quintas de doze a dezessete, muitas vezes até 18 anos, nos dois períodos: manhã e tarde. A gente atendia, do grupo de alunos menores, dois grupos de manhã e dois grupos à tarde. Em dois ateliês diferentes.
>
> Eu acho que cada grupo, por volta de vinte a trinta crianças. E dos adolescentes o grupo era menor, então eu lembro que a gente atendia um grupo de manhã, terça e quinta, e um grupo à tarde. E o interessante, que tinha uma demanda da Secretaria que se atendesse mais e a gente conseguiu garantir, junto a D2 que não. Que aquele tempo expandido com os adolescentes era

> algo importante que a gente poderia desenvolver uma série de coisas que num tempo menor não daria e que havia espaço e demanda, interesse deles por isso. Então, desde ensinar gravura, técnicas de carpintaria, de marcenaria, coisas que só com um tempo maior a gente conseguia desenvolver. E a organização disso tudo, a leitura disso tudo com eles. (C1).

Havia planejamento aberto às transformações necessárias discutidas nas reuniões semanais que, realizadas de forma sistemática, permitiam refletir e escrever sobre o trabalho que estava sendo realizado com as turmas:

> Então, esse trabalho que a gente fez no circo eu achei muito ímpar, pra mim foi muito diferente do que eu tinha na educação escolar, porque na educação escolar a gente trabalha muito com proposta, com coisas fechadas... e nesse trabalho a gente não preparava assim as aulas. Ao contrário, a gente avaliava as aulas e nas outras aulas a gente ia assim encaminhando, mas individualmente. Então, como nós éramos três arte-educadores num ateliê que, se não me engano, acho que eram quinze crianças, tenho que olhar aqui, deve ter o número. Não era um número imenso de crianças, no máximo vinte... então dava pra gente conhecer individualmente cada um, ver o percurso de cada um... coisa que eu como educadora de educação escolar não consigo manter em classe. As aulas são... eu dou aulas às vezes de cinquenta minutos, às vezes de sessenta e cinco minutos. É aquela correria, aqui eram duas horas de aula, as turmas eram menores, era mais gente (arte-educadores).

> Essa coisa do planejamento que você falou é importante, porque quando a gente fala que não tem proposta fica parecendo que não tem planejamento... e a gente, pelo contrário, a gente planejava muito assim como seria nossa ação... como a gente ia atuar dentro dos ateliês. (P2. Grifos nossos).

Os conteúdos eram trabalhados a partir das propostas de trabalho, ora do professor, ora evocadas pelos próprios alunos que, às vezes, eram socializadas como propostas de experimentação para o grupo. A dinâmica das aulas foi caracterizada da seguinte maneira pelos professores:

> Recebíamos, eu só não me lembro se tinha **um momento de roda**... acho que num momento inicial, a gente dava uma **conversada rápida** e aí cada um já ia escolhendo o seu trabalho, já tinham as mesas e os materiais estavam nas prateleiras ou dependendo da proposta a gente já deixava nas mesas... e aí o que eles **iam produzindo** iam colocando no chão, nessa roda aqui (foto) [...] e isso aqui eram uns bancões que faziam um "U" grandão assim, e eles iam colocando na roda. No final a gente parava, **limpava o ateliê** — eles amavam também essa hora da limpeza — e íamos todos pra roda e **cada um comentava o seu trabalho**, a sua produção do dia... e todo mundo conversava sobre o trabalho do outro, do seu mesmo... então esse processo de fechamento todos os dias acontecia. E eles iam produzindo e colocando na roda, produzindo e pondo na roda... e pelo que eu lembrei aqui eram duas horas de ateliê. Hora de 8 às 10 h, 10 h ao meio dia... (Grifos nossos)

Rotina de organização

Quadro 2: Planejamento e rotina de organização

	ROTINA
Antes da aula	• Planejamento, organização e preparação do ateliê para a aula.

	ROTINA
Durante a aula	• Roda inicial para retomar o trabalho da aula anterior; • Divisão do espaço por áreas de trabalho (cada um escolhia qual seria o seu trabalho, os materiais nos armários ou os que já estavam preparados sobre as mesas); • Momento da produção, desenvolvimento de um percurso de criação no qual o aluno podia, se quisesse, retomar o que tinha feito ou iniciar um novo trabalho; • À medida que iam terminando, os trabalhos iam sendo colocados no chão; • Apreciação do próprio trabalho, como ponto de partida para a próxima produção; • Momento final com a organização e limpeza do ateliê; • Roda para comentar sobre os trabalhos produzidos no dia.
Depois da aula	• Registro do trabalho individual do professor e um diário coletivo preenchido diariamente por um educador do período; • Elaboração de relatórios; • Reuniões periódicas com os pais; • Exposição nos ateliês e apresentação do processo de trabalho desenvolvido para os pais e comunidade.

Fonte: Elaboração própria.

Ao propor uma "rotina de trabalho", as regras, os limites estavam claramente colocados e esta organização para ação colaborava para a organização interna da criança, adolescente e jovem como também para o estabelecimento de vínculo com os educadores e com o ateliê. Como já mencionado, a proximidade dos professores com os alunos permitia acompanhamento e orientações individuais e a "rotina" estabelecida, em alguma medida, dava segurança e constância para o trabalho em arte dos menores:

> E a gente tinha um retorno, eu acho que o que garantia, apesar desta aparente rigidez dos métodos que se tinha que cumprir, a roda inicial, a divisão do espaço por áreas de trabalho, é a organização do ateliê que o aluno conhecia e ele tinha que participar dela ao final

> das atividades, fazia parte desse processo ele arrumar o espaço dele, e a ideia de desenvolver um percurso que um dia após o outro ele ia retomar o que ele tinha feito e partir daquilo ou pelo menos de olhar para aquilo, pensar aquilo para fazer outra coisa, isso surtiu um efeito eu acho na organização interna dessas crianças muito grande. (C1)

Periodicamente os professores realizavam reuniões com os pais para apresentar a produção do ateliê de Artes Plásticas e desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens:

> A gente fazia periodicamente reunião para os pais deles, exposição nos ateliês, onde as famílias eram convidadas a ir e a gente fazia uma apresentação sobre o trabalho que era feito nas aulas de Artes Plásticas. (C1)

Critérios de registro e avaliação adotado

A avaliação sobre o trabalho de arte nos ateliês acontecia a partir de diversos instrumentos de registro.[53] A aprendizagem da criança era avaliada nos momentos de apreciar os trabalhos na roda, ao organizar as pastas e ao olhar os portfólios com os alunos:

> Esse é um momento bem delicado, delicado no sentido de você se abrir para ser uma pessoa delicada, porque eu acho que tem uma coisa de generosidade no fato de você ser educador e esse é um momento, por exemplo, generoso. Você olhar para o aluno de forma a acolher o que ele está fazendo. E acho que quando você faz isso você consegue perceber etapas de desenvolvimento. É muito difícil um aluno que não anda, digamos que você não vê que a coisa está se tornando um

53 Instrumentos de registro – relatórios, relatos de aula, fichas de observação, cadernos de percurso, "diários de bordo", portfólios e instrumentos pessoais de avaliação.

> processo de descoberta, de aprendizado e de autonomia a partir da experiência com os materiais no ateliê. (C1)

Sobre avaliação em arte, os professores não especificam os critérios utilizados, mas de acordo com Iavelberg (2006, p. 82), se houver vários desenhos de uma mesma criança, esta produção poderá ser avaliada percebendo as técnicas utilizadas, temáticas desenvolvidas, resolução de problemas na construção dos desenhos, elementos da linguagem do desenho (linhas, formas, cores, espaço), tempo e forma de realização, ponto de partida do trabalho, valores associados e aprendizagens pessoais.

As reuniões da equipe era a oportunidade para discutir, trocar as experiências, mas também para estudar, ler textos e planejar as futuras ações. O registro do trabalho dos professores e da equipe era realizado por meio de diários (individuais e coletivos) e relatórios, constituindo a memória e a história do trabalho realizado com as crianças, adolescentes e jovens:

> Eu tenho cadernos e cadernos de anotações, do cotidiano, das reuniões, eu tenho diários e diários, tudo isso, quer dizer, a ideia de fazer um diário de trabalho. Na época todo mundo trabalhava à mão, por isso eu tenho tantos cadernos. [...] Então a gente tinha um diário coletivo e tinha um estímulo muito grande para que cada um tivesse seu diário de trabalho. Para a gente tentar em algum momento organizar isso, transformar num texto para virar uma publicação, e a gente tinha inclusive D2, era uma pessoa que incentivava muito isso. (C1)

INTERLOCUÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE AÇÃO: ESPAÇOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO-FORMAIS

O foco deste momento de análise está direcionado à metodologia do ensino e aprendizagem da arte, os encaminhamentos necessários para organizar as situações de ensino e aprendizagem.

De acordo com Ferraz e Fusari (1993, p. 101), os componentes curriculares básicos que se inter-relacionam no planejamento e desenvolvimento do processo educativo são: professores de arte, objetivos educacionais, conteúdos, métodos, meios de comunicação e alunos.

Optamos em adotar estes componentes curriculares como ponto de partida para analisar as entrevistas com os professores, mas incluímos aspectos de organização específicos aos espaços não-formais, que parecem singularizar este tipo de prática educativa.

Os professores quando comparam o espaço não-formal do Enturmando com o formal da escola explicitam aprendizagens trazidas pelas experiências didáticas no Programa Enturmando que tentam levar para o ambiente escolar nos quais atuam.

Quadro 3: Comparativo entre as ações didáticas no Enturmando e na Escola

	Arte no Enturmando (unidade pesquisada)	**Arte nas escolas (unidades em que os professores entrevistados atuam)**
Característica Instituição de ensino	• Espaço não-formal de educação • Pública	• Espaço formal de educação • Particular
Tipo	• Opcional	• Obrigatório
Tempo aula Periodicidade	• 2 horas de duração • Flexível e permeável com as outras linguagens da arte • Duas vezes por semana	• 50 a 65 minutos • Delimitado, demarcado e estanque com relação às outras disciplinas do currículo • Uma vez por semana

	Arte no Enturmando (unidade pesquisada)	Arte nas escolas (unidades em que os professores entrevistados atuam)
Espaço físico	• Ateliê compartilhado com pequeno número de alunos • Com espaço para guardar a produção bi e tridimensional	• Ateliê ou sala de aula compartilhada por um número grande de alunos • Pouco espaço para guardar a produção
Recursos materiais	• Adequados e abundantes	• Não foram mencionados diretamente
Turmas	• Turmas pequenas e médias de alunos	• Turmas médias e grandes de alunos
Professores de arte	• Especialistas com formação universitária • Criadores das suas aulas • Trabalham em equipe • Podiam experimentar	• Educação infantil e fundamental I: professores não especialistas • Fundamental II e ensino médio: especialistas com formação universitária • Atendem aos compromissos que a comunidade escolar exige • Trabalham sozinhos ou com um auxiliar de ateliê • Atendem à estrutura curricular estabelecida
Planejamento	• Realizado pela equipe em serviço • Flexível atendendo às demandas dos alunos	• Realizado pelo professor fora do horário de trabalho • Estruturado a partir da matriz curricular fixa que se repete
Reuniões de equipe	• Semanais • Necessárias ao desenvolvimento do projeto • Para reflexão sobre o trabalho docente e discente • Coordenador de área	• Mensais (quando há) • Reuniões regimentais de planejamento • Para planejamento e decisão de conteúdos curriculares (“afinar conteúdos”) • Assessoria externa

	Arte no Enturmando (unidade pesquisada)	Arte nas escolas (unidades em que os professores entrevistados atuam)
Avaliação	• Avaliações de processo e resultado respeitando o ritmo do aluno • Sem prazo para fechar os processos e resultados dos alunos • Portfólios (processos) e resultados • Ênfase no percurso e diferenças individuais	• Avaliações de processo e resultado respeitando os prazos letivos • Prazos bi ou trimestrais para fechar notas • Portfólios (processo) ou resultados • Ênfase nos resultados da turma
Perfil do aluno	• Não tinha acesso à tecnologia • Tempo individual • Proximidade e estabelece vínculo com o professor • Queria estar no Enturmando • Alegres	• Tem acesso à tecnologia • Tempo do grupo • Relação mais distante e nem sempre estabelece vínculo com o professor • Não quer estar na escola • Tristes
Aulas de arte	• Propostas abertas • Espaço para exercitar a liberdade criadora • Experimentar materiais e desenvolver os projetos dos alunos • Trabalha com projetos • Facilidade para trabalhar com ateliê de percurso	• Propostas fechadas • Espaço para realizar as atividades propostas • Trabalhar com os conteúdos da linguagem e com os artistas • Raramente trabalha com projetos • Dificuldade para trabalhar com ateliê de percurso

Fonte: Sanmartin (2013, p. 111-114).

Em síntese observamos que os professores tentam transcender as diferenças entre o espaço não-formal e formal encarando a aula como um espaço de criação dos professores e alunos:

> Eu acho que assim, primeiro, de fato, ali no Enturmando acontecia isso que a gente almeja muito, é o professor, **o educador como criador**. E uma criatividade que era testada todo dia, pois a gente tinha que dar conta de tantas variáveis e de tantos improvisos por mais que tentasse organizar e ser extremamente organizado, mas era um lugar de tensão em muitos momentos. A gente lidava com situações muito inesperadas, reações das crianças, conflitos na comunidade, enfim. [...] Na minha experiência, durante muito tempo, na minha experiência como professor em escola, deu para fazer isso, quer dizer, você ser um educador criador. **Pensar na sua aula, na sua atividade como um ato de criação teu também, não só proporcionando isso para o aluno, mas um processo, cada um no seu lugar, com a sua especificidade, mas um processo criativo intenso, que eu acho que é a oportunidade da conversa com o seu processo como artista.** Mas isso é muito difícil de conseguir em escola, não é tão simples. (C1. Grifos nossos)

Para tanto, buscam, sempre que possível, trabalhar com propostas abertas, levantar questões, problematizar imagens para que os alunos possam encontrar soluções próprias. Incorporaram na dinâmica da aula os espaços de reflexão na roda inicial de conversa e roda final de apreciação da produção, cultivando o olhar sobre o processo e desenvolvimento da produção artística. Não perdem de vista o repertório que o aluno já traz sobre arte, alimentando seu fazer criador com as apreciações sobre as próprias produções, com a produção dos artistas e com o conhecimento produzido historicamente:

E hoje, de tudo o que a gente já aprendeu na história do ensino da arte... eu acredito que **não dá pra você não considerar as questões próprias do aluno, internas, que ele traz como questão, como um investigador da arte, um experimentador da arte, conhecedor da arte deve fazer e também respeitar isso, respeitar, quando eu falo respeitar, é dar espaço para que isso aconteça, na escola.** E também, problematizar, trazer problemas para o aluno resolver em relação ao fazer artístico relacionado com a história da arte, relacionado, enfim, relacionado com os conteúdos da arte, eu quero dizer, porque a história da arte é um dos conteúdos da arte. Então precisa ter um equilíbrio entre as duas possibilidades. E precisa permitir que o aluno relacione isso, porque você pode passar de repente o currículo inteiro dessa criança na escola sem que ela perceba a relação entre essas situações, esses dois momentos. E aí, também o professor precisa sistematizar isso com o aluno, fazer ele enxergar quando ele desenvolve questões que são levantadas por ele próprio no fazer artístico, elas podem ser alimentadas pelas questões que o professor traz, ou vice-versa. Ele pode resolver problemas que o professor traz com aquilo que ele aprendeu a partir dos seus próprios problemas, então isso constrói um fazer, na minha opinião, mais completo. Agora, como cada escola vai resolver isso, problema é dela. (P2. Grifos nossos)

Capítulo 5

Perspectivas construídas: espaços educativos para o ensino e aprendizagem de arte

> Quando a gente compreende alguma coisa que faz sentido, então a vida faz sentido, mesmo que a gente não saiba qual.
>
> *Regina Machado*

As presentes considerações sobre o ensino de arte na década de 90 estão apoiadas na pesquisa realizada por nós por ocasião do doutorado em Educação na FEUSP em 2103 intitulado "Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos" e em leituras de textos que discorrem sobre o foco de nossa investigação.

O que se pretendeu aqui foi indicar noções centrais que perpassam a concepção *Arte no Espaço Educativo* elaborada pelos técnicos da Secretaria do Menor, por intermédio das entrevistas com os

profissionais que lá protagonizaram no período supracitado, para delinear os princípios postos em prática quando se ensinou arte no Programa Enturmando e observar, ainda, a presença daquelas concepções no trabalho atual dos agentes que prosseguiram na área de Arte.

Começando pelo título, espécie de síntese antecipada, destacamos a inserção da Arte no Espaço Educativo. Opção explícita em não mais usar a expressão Educação Artística ou Arte-Educação e sim Arte apenas, pois estas expressões, datadas historicamente, carregam a história do tempo em que foram produzidas.

A Educação Artística atrelada à LDB 5.692, de 1971, está ideologicamente demarcada pela concepção de arte como atividade desvinculada do pensar. As "atividades artísticas" deveriam ocupar os alunos com procedimentos e técnicas modelares em que os produtos são fortemente privilegiados. Em consonância com o movimento político de repressão que ocorreu na época da ditadura militar no Brasil. A arte na escola, como foi pensada à época, não oferecia nenhum perigo à ordem e ao poder estabelecido.

A Educação Artística, terminologia dos documentos oficiais da época, desponta nos anos 1970, também de modo marginal aos sistemas escolares e, neste sentido, pode ser vista como estratégia a desafiar a censura e a repressão daquele período. Estratégia artística e política que segue nos anos 1980 e, apenas nos anos 1990, como Ensino de Arte, como foi indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos que indicaram de forma mais contundente Arte como área de conhecimento como as demais do currículo escolar com suas linguagens específicas.

Os PCNs e a LDB 9394/96 operaram para ressignificar arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica, com a intenção de democratizar o acesso a ela e incluir na sala de aula a dimensão criadora informada pelas culturas. Conhecer o trabalho dos artistas e o sistema da arte, para contextualizá-la em diversos tempos e lugares.

Nos anos 1980 e 1990 a arte na educação aconteceu também como movimento proposto fora do âmbito escolar por artistas-educadores que pensavam que o trabalho, na maioria das escolas, em arte junto às crianças não estava relacionado com o universo da arte.

Como vimos, oficialmente, só com a nova LDB 9.394/96 a arte é apresentada como área do conhecimento com suas linguagens específicas, mas reconhecemos que desde o final dos anos 1980 os Programas da Secretaria do Menor prenunciavam uma abordagem que se configurou em 1994 na concepção *Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo* afirmando que, se não é preciso nomear o trabalho como arte-educação para justificar a presença da arte, tendo em vista que as demais áreas do conhecimento não adotam matemática-educação, história-educação, geografia-educação, etc., também não precisamos fazê-lo em arte.

A iniciativa de tomar o trabalho de arte e cultura desenvolvido na Secretaria do Menor reafirma a importância do papel social e político exercido pela educação não-formal. A revisão da experiência e dos documentos permitiu-nos reestruturar a visão sobre o ensino de arte como desenvolvimento social e melhoria dos espaços educativos para os menos favorecidos. Vislumbramos nesta pesquisa a possibilidade de explorar caminhos e encontrar, na experiência que foi desenvolvida nos Programas da Secretaria do Menor, alertas ou indicadores para rever as práticas artísticas propostas aos alunos nos âmbitos escolares.

A experiência pedagógica com arte vivenciada na Secretaria do Menor permitiu-nos trazer nosso olhar, também de artista-educadora, na coleta, seleção, organização, análise e interpretação qualitativa dos dados, buscando delinear a concepção para o ensino de arte que os Programas de Complementação Escolar desenvolveram em quase uma década de experiência da educação não-formal.

Reconstruir uma história, também vivida por nós, a partir do discurso do outro, da versão do outro sobre a experiência investigada, representa a possibilidade de evocar as percepções gravadas

e recriadas pela nossa memória para encontrar a natureza dos fios que teceram e tecem o educador, do professor de arte, reconhecendo o poder da experiência em sua formação. A memória guarda fatos significativos relacionados à afetividade, a valores e conhecimentos e, a lembrança cumpre o papel de articular o passado com o presente, o que possibilita estabelecer relações significativas entre o novo e o já conhecido.

A experiência, no caso do trabalho investigado, tem um âmbito alargado e, muitas vezes, deixamos de consumá-la em registros, de modo que grande parte de sua memória se perde. Com este trabalho objetivamos recuperar essas experiências vividas e as situamos nas relações com os fazeres didáticos atuais nos quais sua reconstrução, no caso de nosso estudo, foi feita com olhares que delas fizeram parte.

A pesquisa levou-nos a refletir sobre os Espaços Educativos, as relações entre ensino e aprendizagem em arte, os princípios metodológicos, as orientações didáticas, portanto, à construção de novos conhecimentos didáticos em arte, mas acima de tudo refletir sobre o significado da arte na educação e o que ela pode trazer ao aluno.

A arte na educação pode desenvolver os potenciais de que as pessoas precisam para buscar o sentido maior de sua existência mediante o encontro com si mesmas, com os outros e o com o mundo. A arte permite dar visibilidade ao que se sente, pensa e conhece, pois permite exercitar a imaginação criadora para intervir na realidade com ideias novas e autoria. A arte pode preparar a criança e o jovem para a autonomia responsável, por meio da criação de oportunidades nas quais eles possam posicionar-se, diante de si e sobre o mundo, e sejam capazes de tomar decisões criteriosas. A arte transforma potenciais em competências que possibilitam entender e atuar no mundo de forma consciente, pois é uma maneira singular de desenvolver a cognição, a intuição, a sensibilidade e o protagonismo.

Se a arte significa é porque nos toca, importa, faz sentido. Faz buscar sentido em um mundo cada vez mais desumano, descontrolado, desequilibrado, desqualificado de sensibilidade e justiça por

pessoas que o habitam. Congelada em fórmulas, a educação promove a inércia, a passividade, ações repetitivas e rotineiras. Daí a arte entra como possibilidade de encantar novamente o mundo para nos ensinar a vê-lo com outros olhos. Perceber as frestas, as sutilezas que precisam de tempo e espaço para se tornarem visíveis.

A arte é uma possibilidade de o homem exercer seu potencial criador, originando formas novas, conexões e modos coerentes para congregar pessoas com harmonia, incluindo as obras de arte que provocam o encontro, a celebração de muitos homens acostumados, pela força da vida contemporânea, a estar isolados, separados dos demais membros da "comunidade planetária", como nos diz Morin (2000). Arte para desestabilizar e desabituar, causar estranhamentos e pensamentos. Para provocar desejos e instaurar percursos, processos e trajetórias em busca de realizar o sentido de ser humano.

Os Programas de Complementação Escolar, em particular o Enturmando, configuraram um espaço educativo propício ao ensino e aprendizagem em arte, e a prática pedagógica conceituada pelos técnicos da Secretaria — "Arte como Pesquisa, no Espaço Educativo" – sistematizou princípios para o trabalho com arte, abrindo espaço para a Arte Contemporânea no ensino de arte, para os processos criativos, para a arte na educação, por meio de uma didática comprometida com a arte, com sua história, com as experiências do fazer e do pensar, da proximidade com a obra na apreciação estética. Construiu um Espaço Educativo fora dos protocolos da escola, que em muitos casos é congelada em fórmulas, sem modelos e tempos predeterminados; a experiência privilegiou processos e resultados, conferindo ao trabalho em ateliê um outro tempo: o tempo interno, o ritmo do aluno que é também o do artista que cria. Um tempo/espaço potente e adequado para pesquisar, experimentar procedimentos e linguagens como meio de criação expressivo e construtivo, com duração, intervalos, entretempos individuais para aprender arte. Só quando há tempo de envolvimento para o processo, para a vivência, a experiência é de desenvolvimento, é transformação. O fazer permeado pela reflexão

e apreciação permite à criança, ao adolescente e ao jovem sentirem-se capazes de tornar visível uma intencionalidade.

Concluímos também que o ateliê livre, espontâneo e aberto às experimentações pessoais, transformaram-se em *ateliê de percurso,* na medida em que os projetos individuais começaram a aparecer sem menosprezar as orientações técnicas, procedimentais introduzidas pelos educadores a partir das necessidades apresentadas. O encaminhamento metodológico explicitou operações de aproximação entre o fazer do aluno com o fazer do artista que explora e organiza seu ateliê como um laboratório, um lugar para a experimentação que sedimenta experiências significativas com crianças, adolescentes e jovens que pertenciam a um contexto cultural específico, mas que puderam ampliá-lo com o conhecimento da produção de outras culturas, aproximando e explorando a linguagem visual para criar formas artísticas, construir arte e cultura.

Os artistas educadores estruturaram uma concepção e caminhos para ensinar arte, contando com sua formação específica e experiências anteriores, mas também com a interlocução com os seus pares em um trabalho idealizado, planejado e executado conjuntamente, sistematizado nos encontros para reflexão sobre as práticas docentes, desenvolvimento dos alunos e criação de novas estratégias dando curso ao movimento da práxis educativa.

Verificou-se que o professor pode pensar o ensino como pesquisa em práticas artísticas e oportunizar o convívio com processos criadores inerentes à arte, assumindo a docência como um espaço de criação, na medida em que organiza situações para que haja a aprendizagem significativa em arte. Isto ocorre quando o professor encaminha propostas abertas à criação, compartilha a alegria, os embates, o prazer e os obstáculos inerentes aos atos de criação em arte e observa a experiência prática e reflexiva dos alunos. Assim sendo, tanto as atividades docentes, como a de produção de arte pelos alunos lidam com o inusitado que envolve qualquer situação criativa.

Na análise dos textos e entrevistas de nosso trabalho concluímos que um aspecto fundamental a ser considerado pelo professor pesquisador é a presença do planejamento vivo e flexível que reserva tempo e atenção aos processos e resultados dos alunos. É neste movimento de experimentação repleto de "erros" e "acertos" que novas ideias vão nascendo para a articulação entre as propostas e consequente orientação ou sequência das intervenções didáticas.

Existem relações que expressam correspondências e diferenças entre as possibilidades de ação nos espaços não-formais e na escola, inclusive porque os sujeitos da aprendizagem têm expectativas diferentes em relação às experiências que se pode ter em espaços de educação formais e não-formais. Na educação social o interesse da criança, adolescente e jovem gera a intervenção do educador, enquanto na escola o interesse também pode ser gerado na ação didática. Nos espaços não-formais os conteúdos são trazidos a partir da demanda das produções artísticas dos alunos, na escola os professores organizam o conhecimento produzido culturalmente em conteúdos curriculares, pensados e organizados como um todo, além de trabalhar com conteúdos emergentes dos interesses dos alunos.

Concluímos, analisando as entrevistas dos autores/atores, professores e coordenador deste trabalho, que há interlocuções possíveis entre o ocorrido em termos de ação educativa junto a crianças e jovens que realizaram nos espaços não-formais do projeto que analisamos e as escolas em que hoje atuam, indo ao encontro do objeto desta investigação, confirmando a hipótese de que as práticas pedagógicas com arte desenvolvidas na Secretaria constituíram-se como espaços importantes de formação para seus profissionais, trazendo contribuições significativas para aulas de arte nas instituições escolares nas quais atuam.

Constatamos a extensão dessa experiência, que ocorreu efetivamente por um período de oito anos e foi desenvolvida por um grupo destacado de profissionais da arte. Ela foi significativa, manteve-se na memória e afetou cada participante, transformando e dando

bases sólidas para suas práticas profissionais que deram continuidade àquele trabalho.

A práxis criadora de professores e alunos foi encontrada em nossa pesquisa e concluímos que este movimento de ação criativa e reflexiva constitui-se como um fato que permanece atual na educação em arte e, neste sentido, valorizamos o Programa Enturmando porque configurou-se como um espaço educativo adequado para produzir, fazer e pensar arte, comprometido com a experimentação, descoberta, invenção e processos criadores das crianças, dos jovens que fazem arte e dos professores que pensam e praticam o ensino de arte.

Ao adotar ações pedagógicas que conceituam a arte como conhecimento prefiguram-se pontes com a contemporaneidade e novos pensamentos sobre o currículo em arte. A arte no campo educacional nessa esteira de pensamento dá oportunidade de criação aos alunos e aos professores como propositores de investigações criativas, respectivamente, artísticas e didáticas.

O que temos observado em nossa prática profissional é que a instituição escolar, em muitos casos, se estrutura de maneira tão rígida e burocrática a serviço do ensino dos conteúdos que esquece a criança em sua singularidade. O aluno, diante de tanta demanda externa a seus interesses e motivações, não pode ser ele mesmo ao aprender, não tem oportunidade, tempo e espaço para construções e expressões autorais.

Trazer a criatividade para a educação, pensada como potencial a ser exercido, que qualifica a existência e a vida em sociedade, é uma forma de humanizar os espaços educativos e a escola como espaço para experimentações e descobertas sobre si e sobre o mundo. O professor pode ser aquele que promove no educando a possibilidade de lançar-se ao mundo com liberdade e capacidade de fazer escolhas conscientes entre alternativas possíveis, capaz de ir além dos condicionamentos de toda ordem, sejam sociais, políticos, religiosos, culturais ou quaisquer outros, capaz de perceber-se como um ser único e ao mesmo tempo indissociavelmente ligado à sociedade, capaz, a

partir de sua individualidade plenamente desenvolvida, de expressar suas ideias e sentimentos por meio das linguagens artísticas.

Uma perspectiva para a educação apontada por este trabalho é a de valorizar e recuperar o protagonismo e a autoestima das crianças e jovens como produtores de conhecimento e arte, aproximando-os das linguagens e das formas de expressão que, muitas vezes, parecem não ser necessárias aos menos favorecidos. Incluir arte na educação de crianças, adolescentes e jovens, para que possam criar e usufruir da produção cultural e dos espaços culturais que a cidade ou região oferecem, incluindo na vida o hábito de ouvir música, ver dança, teatro, exposições.

Consideramos o projeto investigado como exemplar em sua vertente criadora e encontramos concepções a respeito do ensino de arte que podem ser tomadas como princípios no presente: um Espaço Educativo que inclui a criatividade e a arte como tramas que não podem ser separadas; a formação do ser criador, crítico e transformador em arte e em qualquer área do conhecimento; a práxis realizada pelos professores e alunos nos ateliês, ressaltando o plano de ação diário nos processos e produção artística.

Por fim, esperamos com nosso trabalho poder contribuir e apontar a importância dos conceitos aqui analisados para alimentar outros trabalhos educativos com arte, tanto nos espaços formais quanto não-formais de educação e que a Criatividade seja considerada na Educação e no Ensino de Arte com seu valor pessoal, mas também sócio cultural, "Então foi uma experiência de trabalho assim, muito, muito importante e rica, que marcou, acho, a vida de todo mundo que passou ali para sempre. (C1)"

Referências

ABRANTES, Ana; SANMARTIN, Stela Maris. **Intuição e criatividade na tomada de decisões**. São Paulo: Trevisan, 2017.

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres:** o aprendizado da arte como um rito de iniciação. São Paulo: Plexus, 1998.

ALENCAR, Eunice Soriano. **Criatividade:** múltiplas perspectivas. Brasília: UnB, 2003.

ALMEIDA, Ana Cristina Rocco Pereira de. **Propostas de trabalho:** experiências para a arte. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo ECA/USP. São Paulo, 1991.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor:** razões e paixões do ofício. São Paulo: EdUNESP, 2009.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. *In*: ALVES, Nilda. (org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1996.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **História da arte-educação.** São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem:** a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

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

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação:** leitura no subsolo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez: 2005.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre arte.** São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 25 abr 2021.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A socialização da arte:** teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1980.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo:** o ensaio sobre o absurdo. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

CAVINATO, Andréa Aparecida. **Processos de criação:** teatro e imaginário. 2011. [doi:10.11606/T.48.2011.tde-04072011-142013] .Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-142013/ Acesso em: 11 jan. 2013.

CORTELLA, Mário Sérgio. A contribuição da educação não-formal para a construção da cidadania. *In*: SIMSON, O. R. M. von *et al.* **Visões singulares, conversas plurais.** São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 43-48. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 3).

COUTINHO, Rejane. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. *In*: TOZZI, Devanil; COSTA, Marta M.; HONÓRIO, Thiago. **Educação com arte**. São Paulo: FDE, 2004, p. 144-158. (Série Ideias, 31).

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIRETORA DA UNIDADE PESQUISADA DO PROGRAMA ENTURMANDO. **[Correspondência]**. Destinatário: Stela Maris Sanmartin. São Paulo, 5 set. 2012. (Correio eletrônico)

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante:** saber, pensar e intervir juntos. Brasília: Líber, 2004.

DERDYK, Edith. **Linha do horizonte:** por uma poética do ato criador. São Paulo: Escuta, 2001.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOLL, Johannes; ROSA, Russel Teresinha Dutra da. (orgs.). **Metodologia de ensino em foco:** práticas e reflexões. Porto Alegre: EdUFRGS, 2004.

DUARTE JR., João F. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papirus, 1988.

DUCHAMP, Marcel. **Duchamp du signe**. Paris: Flammarion, 1994. p. 187.

EFLAND, Arthur D. **Una historia de la educación del arte.** Barcelona: Paidós, 2002. (Colección Arte y Educación).

EISNER, Elliot W. **El arte y la creación de la mente**. Barcelona: Paidós, 2004.

FERNANDES, Renata Sieiro. O perfil do educador. *In*: GOHN, Maria da Glória (org.). **Não-fronteiras:** universos da educação não-formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 2).

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Ilsa Kawall Leal. **As escolas experimentais de São Paulo na década de 60:** sua contribuição à formação do cidadão. 1992. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, USP. São Paulo, 1992.

FERREIRA, Sueli. (org.). **O ensino das artes:** construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FISCHER, Ernst. **La necesidad del art**. Barcelona: Nexos, 1993.

FREGTMAN, Carlos Daniel. **Música transpessoal:** uma cartografia holística da arte, da ciência e do misticismo. São Paulo: Cultrix, 1989.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1991.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2005.

GOHN, Maria da Glória. A educação não-formal e o papel do educador social. *In*: GOHN, Maria da Glória (org.). **Não-fronteiras:**

universos da educação não-formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 13-17. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 2).

GRINBERG, Luiz Paulo. **Jung:** o homem criativo. São Paulo: FTD, 1997.

GUERREIRO, Maria da Conceição; WECHSLER, Solange Múglia. Sobre criatividade. **Jornal de Psicologia**, ano 7, v. 4, n. 3-7, 1988.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança:** o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998, p. 71.

HERNANDEZ, F. T**ransgressão e mudanças na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte. São Paulo**: Museu de Arte Moderna (MAM), 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança:** prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

IAVELBERG, Rosa; SANMARTIN, Stela Maris. A monografia na formação de professores de arte. *In*: REBOUÇAS, Moema Martins;

COLA, César Pereira. (orgs.). **Espaços de formação em arte.** Vitória: EdUFES, 2010, p. 79-91.

ISACKSEN, Scott. **Ideas, estilos y procesos**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1996. (Colección Master: Monografía de Creatividad Aplicada).

ISACKSEN, Scott. **Solución creativa de problemas**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1996. (Colección Master: Monografía de Creatividad Aplicada)

ITAÚ CULTURAL. Fanny Abramovich. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. ISBN: 978-85-7979-060-7. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa5768/fanny-abramovich. Acesso em: 02 de dez. 2020.

KANDINSKY, Wassily. **De lo Espiritual en el Arte**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1956.

KELLOGG, Rhoda. **Analysing Children's Art**. Palo Alto: Mayfield, 1970.

KIM, Mário. **O quase nunca é...** s.l.: s.n., 2009. (Poema composto pelo aluno do Curso de Cinema, por meio do ativador criativo Jogo Linguístico, na disciplina Criatividade, FAAP, 2009).

KNELLER, George. **Arte e ciência da criatividade**. 14. ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

LANDAZÁBAL, M. G. Explicaciones teóricas contemporáneas del origen y desarrollo de la creatividad humana. *In*: PRADO, David.

Teorías de la creatividad en acción. Santiago de Compostela: Creación Integral e Innovación, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACHADO, Nilson. **Educação:** projetos e valores. São Paulo: Escritura, 2004.

MACHADO, Nilson. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Regina. Venha ver o pôr do sol: considerações sobre a experiência do silêncio na formação artística. In: ROIPHE, Alberto; MATTAR, Sumaya (orgs.). SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO, 1: Processos de criação na educação e nas artes, 22 e 23 de setembro de 2011, USP / São Paulo. **Anais...** São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2012, p. 117.

MARÍN ILBÁÑEZ, Ricardo. **El vértigo y el éxtasis de la creación**. Santiago de Compostela: Recrearte, 1996.

MARÍN ILBÁÑEZ, Ricardo. **Creatividad y reformas educativas.** Monografía de Creatividad Aplicada. Santiago de Compostela, 1996. (Colección Master).

MARTINS, Miriam Celeste. **Arte, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores:** a celebração da metamorfose da

cigarra e da formiga. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MENDEZ, Manuel Sanchez. **Educación creativa através del arte.** Monografía de Creatividad Aplicada. Santiago de Compostela, 1995. (Colección Master).

MENDEZ, Manuel Sanchez. **Las aportaciones científicas, la creación y las imágenes mentales.** Arte, Indivíduo y Sociedad, Madri, n. 3, p. 205-213, 1990.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1993.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo/Brasília, DF: Cortez/Unesco, 2000.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa:** elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo:** o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.

OSBORN, Alex. **O poder criador da mente.** São Paulo: Ibrasa, 1972.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campus, 1995.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PAREYSON, Luigi. **Estética:** teoria da formatividade. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumos a novos sincronizadores. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

PORCHER, Louis. (org.). **Educação artística:** luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

PRADO, David de. **Educrea(te):** enseña-aprende a ser creativo. La creatividad, motor esencial de la renovación de la educación. Santiago de Compostela: Creación Integral, 2001.

PRADO, David de. **Creatividad e investigación cualitativa-cuantitativa.** *In*: Estudios empíricos. Santiago de Compostela: Centro de Investigación Creativa, 1990.

PRADO, David de. **Comunicação verbal realizada em 25 de janeiro de 2013.**

ROMO, Manuela. **Psicología de la creatividad:** teorías aplicadas. Monografía de Creatividad Aplicada. Santiago de Compostela, 1996. (Colección Master)

ROMO, Manuela. **Pensamiento**. Monografía de Creatividad Aplicada Santiago de Compostela, 1995. (Colección Master)

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação:** construção da obra de arte. 2. ed. São Paulo, Horizonte, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética:** uma introdução. São Paulo: Educ, 1992.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: Fapesp, Annablume, 1998.

SAMUELS, Andrew. **Jung e os pós-junguianos.** Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SANMARTIN, Stela Maris. **A criatividade e a criação em arte**. Monografia apresentada ao Master Internacional de Criatividade Aplicada Total, Universidade de Santiago, Santiago de Compostela, Espanha, 1999.

SANMARTIN, Stela Maris. **Arqueologia da criação artística.** Vestígios de uma gênese: o processo artístico em seu movimento. 2004, 133p. Dissertação (Mestrado) – Campinas, Instituto de Artes, Unicamp, 2004.

SANMARTIN, Stela Maris. **Criatividade e inovação na empresa:** do potencial à ação criadora. São Paulo: Trevisan, 2012.

SANMARTIN, Stela. Maris. **Arte no espaço educativo**: práxis criadora de professores e alunos. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-04062013-121659.

SANMARTIN, Stela. **O processo criativo:** insights x flashes intuitivos. *In*: Cirilo, J.; Belo, M. e Grando, A. (orgs). Nuvens no papel: impressões sobre o processo de criação.Vitória: UFES, PROEX, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Direitos da criança e adolescente**. São Paulo: Imesp, 1993.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. GT Arte Educação. **Arte no espaço educativo:** análise e conceituação. São Paulo: 1994a, p. 11.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. GT Arte Educação. **Caderno de pesquisa**. São Paulo: 1994c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. GT Diagnóstico. **Relatório item V – Análise:** unidades Enturmando, Clube da Turma e Casa Aberta Leide das Neves. São Paulo: 1994b, p. 34-107.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Menor. **A turma faz arte / Enturmando**. 2. ed. _____: 1992a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Menor. **Creche / Pré-Escola.** _____. _____ _____, 1992b, p.13.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Menor. **Casa Aberta.** _____. _____: _____, 1992c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Menor. **Três anos de existência.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1989.

SHALLCROSS, Doris J. **Modelos y procesos de desarrollo creativo.** Monografía de Creatividad Aplicada. Santiago de Compostela, 1996. (Colección Master).

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: um conceito em movimento. *In*: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von *et al.* **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 13-38. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 3).

SOARES, Sebastião. Projetos sociais e participação popular. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von *et al.* **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 77-89. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 3).

SOBRINNHO, A. B. F.; SANMARTIN, S. M. A criatividade no ensino superior: uma abordagem possível. *In*: VERSUTI, A.C.; BERALDO, R.; GOSCIOLA, V (orgs.). **Formação de professores**: transmídia, conhecimento e criatividade. Recife: UFPE, 2014. p. 83-100.

STEIN, Murray. **Jung:** o mapa da alma. São Paulo: Cultrix, 1998.

TARKOVSKI, Andreaei Arsensevich. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TAVARES, Mônica. Processo de criação na arte. *In*: ROIPHE, Alberto; MATTAR, Sumaya (orgs.). SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO, 1: Processos de criação na educação e nas artes: 22 e 23 de setembro de 2011, USP / São Paulo. **Anais...** São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2012, p. 36-48.

TAVARES, Mônica. **Creatividad plural:** sendas para indicar sus múltiples perspectivas. Barcelona: PPU, 1993.

TAVARES, Mônica. **Diagnóstico y programación de la creatividad.** Monografía de Creatividad Aplicada. Santiago de Compostela, 1995 (Colección Master).

TORRE, Saturnino de la. **Evaluación de la creatividad:** TAEC, un instrumento de apoyo a la reforma. Madrid: Escuela Española, 1991.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, Saturnino de la. **Aprender de los errores:** el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación. Madrid: Escuela Española, 1993.

TORRES, Suzana Rodrigues. **A formação dos docentes em engenharia e processos de mudanças:** contribuições para a formação de professores. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

VALADARES, Anima Jorge. **Cruzo centro cruzo centro...** s.l.: s.n., 2009. (Poema criado pela aluna Anima Jorge Valadares, do Curso de Cinema, por meio do ativador criativo Jogo Linguístico, na disciplina Criatividade, FAAP, 2009).

VALES, Angel Huete. **Los procesos creativos en la experimentación plástica**. Monografía de Creatividad Aplicada. Santiago de Compostela, 1996 (Colección Master).

WECHSLER, Solange Múglia. **Criatividade:** descobrindo e encorajando. Campinas: PSY, 1993.

WECHSLER, Solange Múglia. **Desarrollo de la actitud y personalidad creativa.** Monografía de Creatividad Aplicada. Santiago de Compostela, 1995 (Colección Master).

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 1998.

Índice

A

abordagem metodológica, 98
abrangência social na criação, 50
A Turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua, 24, 25, 34, 67, 91
ação, 15, 16, 22, 27, 30, 34, 35, 40, 42, 43, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 65, 66, 79, 82, 83, 85, 87, 89, 93, 98, 99, 104, 108, 109, 110, 111, 114, 118, 136, 141, 147, 148, 151, 155, 159, 161, 163, 175, 176, 177
  ação docente, 53, 55, 56, 57, 114
  ação educativa, 27, 52, 98, 99, 104, 175
  ação educativa em arte, 27, 52
  ação humana, 46
  ação intencional, 30
  ação transformadora, 49
acesso, 32, 33, 43, 66, 70, 71, 80, 86, 109, 126, 142, 148, 149, 166, 170
ações, 8, 9, 14, 20, 26, 28, 31, 41, 45, 46, 47, 53, 57, 60, 65, 72, 74, 82, 84, 87, 90, 95, 97, 98, 103, 105, 107, 109, 113, 119, 135, 137, 140, 143, 144, 163, 164, 173, 176
ações criadoras, 46
ações educativas, 45, 59, 103, 105, 113
AÇÕES EDUCATIVAS, 59
ações exploratórias, 84
ações para a aprendizagem, 98
adolescente, 16, 32, 33, 39, 40, 45, 61, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 79, 83, 97, 98, 161, 174, 175
agir, 9, 16, 31, 43, 144

Albert Camus, 15, 89
alternativas de ação, 109
ambiente, 31, 48, 49, 69, 85, 102, 114, 130, 164
ampliados, 16, 78
Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida, 103, 104, 113, 122, 124, 125, 150
análise, 21, 26, 27, 28, 70, 78, 83, 91, 92, 93, 95, 99, 102, 111, 145, 164, 171, 175
Ana Mae Barbosa, 130, 135, 141
Andrade, 14, 104, 122, 130
Antes da aula, 160
apreciação, 86, 139, 141, 149, 167, 173, 174
Apreciação, 161
aprendizagem, 15, 16, 18, 22, 27, 29, 30, 31, 38, 39, 41, 43, 44, 59, 66, 72, 77, 81, 93, 97, 98, 109, 110, 115, 136, 146, 154, 155, 157, 162, 164, 169, 174
  aprendizagem em arte, 97, 98, 110, 136, 172, 173
área, 10, 17, 34, 38, 45, 46, 51, 54, 62, 73, 74, 78, 93, 97, 102, 105, 106, 107, 110, 116, 119, 120, 122, 124, 134, 136, 148, 149, 150, 158, 165, 170, 171, 177
  área de Arte, 54, 73, 74, 136, 148
  área de humanas, 105
áreas de trabalho, 161
Arheim, 127
arte, 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 38, 39, 42, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177
  arte como conhecimento, 134, 176
  arte como meio, 73, 77, 78
  arte como meio para educar, 73
  Arte como pesquisa, 17, 21, 27, 45, 73, 76, 82, 90, 171, 173

Arte como Pesquisa no Espaço Educativo, 17, 21, 27, 45, 73, 76, 82, 90, 171, 173
Arte Contemporânea, 17, 21, 33, 59, 102, 112, 145, 171, 174
Arte e Cultura, 17, 21, 33, 59, 102, 112, 145, 171, 174
arte-educação, 21, 76, 80, 122, 126, 149, 150, 171, 179, 199
arte e ensino, 114, 116, 126
arte e seu ensino, 7, 22, 95, 99, 111, 116, 124, 136, 149, 150
arte na educação, 17, 26, 42, 99, 171, 172, 177
arte no espaço educativo, 1, 4, 5, 26, 39, 87, 108
Arte no espaço educativo, 1, 4, 5, 26, 39, 87, 108
Arte nos programas, 99
Arte nos Programas, 38, 76, 92
Artes, 93, 97, 135
artes plásticas, 23, 24, 26, 69, 74, 87, 107, 108, 112, 120, 122, 123, 124, 133, 143, 146
Artes Plásticas 12, 25, 93, 97, 104, 107, 109, 115, 116, 125, 132, 133, 162
artista, 13, 14, 15, 21, 27, 45, 46, 48, 51, 56, 57, 116, 117, 123, 129, 143, 151, 152, 167, 173, 174
artistas educadores, 150, 174
artistas-educadores, 56, 171
artistas professores, 55
artístico, 14, 18, 38, 46, 52, 56, 85, 117, 129, 131, 132, 136, 145, 154, 157, 168
artísticos e estéticos, 84
Artur Cole, 25, 70, 75, 105, 120
ateliê, 13, 22, 23, 93, 99, 114, 115, 119, 122, 123, 130, 133, 137, 139, 142, 143, 149, 151, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 173, 174
ateliê de artes plásticas, 23
ateliê de Artes Plásticas, 133, 162
ateliê de percurso, 22, 137, 142, 166, 174
ateliê livre, 139, 156, 174
ateliês, 13, 113, 124, 129, 130, 140, 143, 156, 158, 159, 161, 162, 177
atitudes, 49, 50, 117, 132, 142, 144
atitudinais, 16
atividades 16, 18, 24, 30, 31, 32, 36, 41, 43, 47, 56, 61, 62, 63, 66, 67, 71, 72, 93, 110, 122, 123, 127, 129, 130, 155, 158, 162, 166, 170, 174
ato criativo 46
atos criativos 57

atribuição de sentido 41
atual 27, 90, 170, 176
A Turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua 24, 25, 34, 67, 91
aula, 4, 13, 17, 41, 42, 56, 57, 107, 109, 118, 133, 135, 140, 143, 146, 151, 155, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 170, 183
aulas de arte, 27, 52, 90, 115, 125, 130, 154, 175
autocompreensão, 83
autoestima, 73, 79, 148, 153, 157, 177
autoexpressão, 18, 84, 98
autonomia, 45, 53, 57, 107, 121, 140, 163, 172
autoria, 13, 46, 108, 142, 172
avaliação, 15, 22, 24, 73, 79, 134, 155, 162, 163

B

Bem, 8, 9, 14, 17, 23, 24, 27, 30, 38, 70, 71, 75, 80, 81
books, 28, 91
brincadeira, 66, 107
brincadeiras, 40
brincar, 42, 62
brinquedos, 107, 112

C

camadas de experiência, 109
campo, 8, 42, 45, 49, 50, 51, 52, 60, 76, 85, 128, 176
campo da arte, 42, 49, 76
campo da Arte-Educação, 76
Camus, 15, 89
capacidade, 14, 17, 33, 36, 43, 62, 66, 70, 77, 87, 110, 117, 176
capacidade criadora, 33, 43, 87, 185
capacidades, 31, 37, 38, 55
capacidades humanas artístico-sociais, 38
características inovadoras de qualidade, 82
Caracterização da equipe, 99
caráter criativo, 52
caráter educativo, 79, 81
caráter humanista, 135
Casa Abrigo, 64
Casa Moradia, 62, 63
Casa Renascer, 61, 62
Casas Abertas 61
Chaké, 103, 104, 113, 122, 125
ciências sociais, 105
circo 24, 67, 69, 79, 87, 103, 106, 108, 113, 115, 147, 152, 156, 157, 159
Cirillo, 7
Claudia Marinho, 104
Claudio Barros, 104
cognição, 78, 84, 172
cognoscentes, 40

comentar sobre os trabalhos produzidos, 161
como se aprende arte, 136
Complementação, 14, 24, 25, 27, 32, 33, 34, 35, 38, 74, 75, 76, 78, 80, 91, 92, 93, 96, 111, 124, 129, 134, 157, 171, 173
Compostela, 15
comunidade, 24, 34, 36, 43, 67, 68, 76, 79, 151, 161, 165, 167, 173
conceituais, 16, 136
concepção, 8, 17, 18, 22, 23, 27, 28, 39, 45, 54, 57, 66, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 90, 92, 98, 101, 108, 121, 130, 136, 138, 146, 150, 169, 170, 171, 174
Concepção de arte na educação, 99
concepção para ensinar arte, 146
conhecer, 8, 31, 46, 50, 51, 53, 54, 88, 93, 96, 98, 110, 111, 117, 125, 144, 159
Conhecer, 45, 96, 97, 98, 117, 170
conhecimento, 8, 16, 17, 38, 45, 46, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 71, 77, 83, 90, 97, 110, 111, 117, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 167, 170, 171, 174, 175, 176, 177
conhecimentos, 16, 27, 38, 43, 53, 55, 56, 63, 79, 83, 85, 109, 110, 154, 172
consciência, 46, 77, 83, 111
construção conjunta, 146
contato com arte, 32
contemporaneidade, 27, 176
conteúdos, 16, 18, 26, 44, 47, 73, 77, 79, 81, 86, 87, 90, 98, 115, 118, 136, 148, 160, 164, 165, 166, 168, 175, 176
conteúdos educativos, 73
contexto de atuação 96
contextos, 34, 35, 83, 84, 95, 101
continuidade do atendimento, 81
conversar, 13, 151, 152
coordenação pedagógica, 97, 137
Creches e Pré-Escolas, 66
criação, 23, 24, 27, 28, 32, 39, 41, 43, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 67, 69, 70, 71, 86, 92, 93, 96, 114, 116, 117, 120, 125, 129, 138, 141, 143, 155, 161, 167, 172, 173, 174, 176
criação artística, 46, 54, 57, 69, 70, 129
criador, 17, 42, 46, 50, 57, 59, 86, 117, 118, 133, 144, 154, 167, 173, 177

criadora, 1, 4, 5, 16, 17, 33, 40, 42, 43, 44, 50, 53, 54, 55, 57, 82, 87, 110, 111, 127, 142, 147, 148, 166, 169, 170, 172, 176, 177
criança, 16, 18, 32, 33, 40, 43, 45, 49, 60, 61, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 79, 83, 87, 97, 98, 115, 117, 127, 128, 129, 131, 132, 137, 138, 140, 141, 143, 145, 146, 149, 151, 153, 154, 155, 157, 161, 163, 168, 172, 174, 175, 176
Criança, 8, 9, 17, 23, 24, 27, 30, 32, 38, 64, 70, 71, 75, 80, 81, 103, 133
criança produz cultura, 145
criar novas práticas, 83
criar sem intervenção, 138
criatividade, 7, 8, 9, 45, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 79, 126, 131, 142, 167, 176, 177
Criatividade, 7, 12, 15, 177
criatividade para a educação, 7, 176
criatividade se ensina, 50
criativo, 4, 12, 17, 21, 27, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 118, 127, 167
criativos, 17, 18, 24, 50, 56, 57, 118, 173
crítico, 54, 77, 79, 135, 177
críticos, 9, 45
Csikszentmihalyi, 50
cultiva, 18
cultivando o olhar sobre o processo, 167
cultura, 17, 21, 32, 33, 34, 36, 37, 40, 42, 50, 51, 55, 57, 59, 62, 67, 68, 71, 82, 83, 87, 102, 112, 122, 136, 145, 147, 171, 174
Cultura, 14, 35, 70, 80, 81, 111, 113, 122, 127
Cultural, 14, 111, 113, 122, 127, 133
cultura local, 36
cultura viva, 83
curadores, 45
currículo, 17, 18, 44, 118, 128, 134, 164, 168, 170, 176
currículo flexível, 128

D

David, 15
Depois da aula, 161
desafios, 14, 57, 60, 158
descoberta, 27, 77, 84, 87, 90, 163, 176
descobertas, 84, 143, 176
descobertas individuais singulares, 143
descobrir, 59, 139
desejo, 33, 96, 117, 154
desenho da criança, 127, 132

desenhos, 42, 127, 132, 147, 163
desenvolvimento cultural, 34, 134
desenvolvimento da produção artística, 167
desenvolvimento de um percurso de criação, 161
Dewey, 18, 85, 141
diálogo, 9, 55, 143, 152
diálogo com a cultura, 55
diálogo com a produção sócio-histórica, 143
didática, 52, 115, 120, 144, 155, 173, 175, 185
Didática, 13, 16, 115
didática da arte, 52, 115
didáticos, 38, 99, 111, 115, 172
diferenças, 9, 26, 56, 79, 96, 98, 150, 154, 166, 167, 175
diferencial da Secretaria, 81
dinâmica das aulas, 139, 160
Dinâmica das aulas, 22, 158
disciplinas, 13, 17, 128, 164
divergente, 39
diversas linguagens, 102, 147
Divisão do espaço, 161
docência, 57, 107, 111, 113, 174
Docência 207
docência como um espaço de criação, 174
documentos, 9, 28, 73, 91, 92, 135, 136, 146, 170, 171
domínio, 50, 51, 141
Durante a aula, 161
dúvidas, 56, 94

E

educação, 7, 8, 9, 10, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 53, 56, 57, 60, 62, 64, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 80, 81, 82, 83, 90, 92, 96, 97, 98, 99, 102, 105, 109, 112, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 132, 134, 135, 138, 149, 150, 153, 159, 164, 171, 172, 173, 175, 176, 177
Educação, 4, 7, 10, 16, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 52, 64, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 90, 91, 92, 113, 119, 121, 127, 128, 130, 131, 134, 135, 136, 138, 148, 165, 169, 170, 177
educação artística, 112, 179
Educação Artística, 134, 136, 170
educação com arte, 27, 90, 118, 119
educação em arte, 97, 135, 176
educação é um direito 66
educação formal 28, 31, 32, 34, 44, 69, 96

educação *informal*, 31
educação *não-formal*, 8, 9, 23, 32, 34, 35, 36, 44, 96, 118, 171
educação social, 34, 36, 175
Educação: um conceito ampliado, 21, 30
educacional, 16, 18, 32, 35, 52, 65, 70, 87, 92, 103, 129, 176
educador, 13, 21, 27, 34, 36, 37, 38, 43, 45, 53, 56, 61, 97, 123, 132, 151, 154, 161, 162, 167, 172, 175
educadora, 13, 14, 119, 159, 171
educador de rua, 24, 61
educadores, 8, 9, 14, 24, 28, 34, 45, 56, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 74, 75, 81, 86, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 116, 120, 122, 130, 133, 137, 141, 142, 143, 144, 150, 151, 159, 161, 171, 174
educadores artistas, 45, 108
educadores de rua 14, 24, 61, 64, 81, 105, 107
educativa, 15, 17, 27, 28, 42, 52, 69, 79, 98, 99, 104, 134, 164, 174, 175
educativas, 17, 21, 31, 46, 59, 77, 79, 84, 103, 105, 113, 185
educativo, 1, 4, 5, 14, 16, 21, 26, 27, 33, 39, 40, 42, 43, 44, 70, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 90, 93, 100, 108, 113, 114, 115, 130, 147, 148, 164, 169, 173, 176
elementos da cultura, 42
elementos da linguagem, 86, 153, 163
emergência do novo, 49
EMIA, 80
emoções, 17
encontro, 16, 38, 74, 85, 94, 95, 120, 172, 173, 175
ensinar e aprender, 17, 27, 39, 45, 111
ensino, 4, 7, 16, 17, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 42, 43, 44, 46, 53, 54, 55, 56, 70, 76, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 103, 105, 106, 111, 114, 116, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 148, 149, 150, 154, 164, 165, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177
Ensino, 13, 16, 96, 128, 170, 177
ensino de arte, 16, 21, 28, 46, 53, 54, 55, 56, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 105, 106, 125, 126, 128, 134, 136,

141, 148, 169, 171, 173, 176, 177
ensino de arte na escola, 98
ensino de arte nas escolas, 28
ensino e aprendizagem da arte, 27, 29, 93, 164
enthusiamós, 46
Enturmando, 13, 14, 17, 20, 24, 25, 27, 34, 60, 67, 68, 69, 71, 76, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 114, 118, 121, 123, 124, 125, 137, 140, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 164, 166, 167, 170, 173, 176
epistemológicos, 111
equipes, 14, 21, 28, 42, 64, 96, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 114, 116, 124
equipes de trabalho, 105
Escola de Música e de Bailados da Secretaria Municipal de Cultura, 80
Escola Nova, 18, 130, 131, 141
escolar, 9, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 66, 69, 85, 132, 134, 154, 159, 164, 165, 170, 171, 176
Escolar, 14, 24, 25, 27, 32, 33, 34, 35, 38, 74, 75, 76, 78, 80, 91, 92, 93, 96, 111, 124, 129, 134, 157, 171, 173
escolares, 27, 30, 44, 62, 90, 110, 170, 171, 175
escolas, 17, 28, 44, 63, 64, 66, 80, 113, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 164, 171, 175
Escolas, 66, 81, 128, 129
Escolas Experimentais, 128, 129
escolinhas de arte, 127
escrever, 89, 135, 145, 152, 159
espaço, 1, 4, 5, 16, 21, 22, 26, 27, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 51, 54, 57, 67, 69, 70, 72, 77, 78, 79, 80, 84, 86, 87, 90, 95, 99, 100, 108, 109, 117, 119, 120, 132, 136, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 149, 151, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 173, 174, 176
espaço ampliado da educação, 34
espaço da criatividade, 79
espaço do aprender brincando, 79
espaço do imaginário, 79
espaço físico, 22, 43, 67, 155, 156, 158, 165
espaço para experimentar, 151
espaço para fazer Arte e Festa, 79

espaços de educação, 8, 23, 96, 175
espaços de educação não-formal, 8, 23, 96
espaços educativos, 17, 22, 114, 163, 169, 171, 176
Espaços Educativos, 172
Espaços não Formais, 21, 59
espaço-tempo criador, 42
especialistas, 51, 102, 117, 135, 165
específico, 17, 25, 26, 44, 48, 50, 52, 53, 90, 131, 157, 174
Espírito, 2, 7, 19
Estado, 8, 13, 17, 23, 28, 32, 59, 60, 63, 65, 70, 91, 92, 106, 122, 123, 150
Estar, 8, 9, 14, 17, 23, 24, 27, 30, 38, 70, 71, 75, 80, 81
Estatuto da Criança e do Adolescente, 32, 70, 71
estéticas, 33, 46, 110, 133
estético, 52
estímulo dos materiais, 140
estrutura curricular, 32, 97, 126, 136, 165
estudante, 12, 17
estudos sobre arte e seu ensino, 116
éticos, 45
exercício criador, 86
exercício do olhar, 139
existência, 26, 27, 28, 30, 35, 41, 42, 51, 62, 71, 172, 176
experiência, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 28, 35, 53, 60, 68, 78, 82, 83, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 102, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 130, 131, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 155, 156, 163, 167, 171, 172, 173, 174, 175
experiência de ateliê, 133
experiência estética, 82, 83, 142
experiência pedagógica com arte, 171
experiências, 8, 9, 21, 28, 31, 35, 43, 44, 46, 52, 55, 57, 72, 75, 82, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 95, 96, 105, 109, 110, 111, 112, 114, 125, 127, 128, 139, 146, 148, 150, 163, 164, 172, 173, 174, 175
experiências anteriores, 55, 96, 111, 114, 150, 174
experiências com o ensino de arte, 21, 95
experiências de criação, 52
experiências estéticas, 46, 110
experiência significativa, 115
experiências significativas com arte, 84, 86
experiências vividas, 28, 172

experimentação 18, 27, 39, 45, 84, 85, 86, 90, 107, 114, 117, 127, 132, 141, 143, 146, 147, 156, 158, 160, 174, 175, 176
experimentar os materiais, 138, 139, 158
exposição, 75, 118, 120, 153, 161, 162
exposições, 103, 117, 152, 177
expressão, 16, 22, 26, 27, 33, 38, 43, 46, 54, 55, 68, 78, 98, 105, 129, 137, 138, 141, 147, 153, 170, 177
expressar, 17, 42, 44, 154, 177

F

FAAP, 12, 13, 14, 15, 115, 116, 123, 126, 130 133, 137
falta de difusão, 91
Família, 8, 9, 17, 23, 24, 27, 30, 38, 65, 70, 71, 75, 80, 81, 82, 130
Fanny Abramovich, 127, 184
fantasia, 107
fazer, 13, 14, 18, 21, 27, 34, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 57, 62, 67, 79, 90, 98, 106, 111, 116, 117, 118, 121, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 140, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 162, 163, 167, 168, 173, 174, 176
fazer artístico, 14, 18, 117, 129, 131, 132, 145, 168
fazer criativo, 21, 27, 45
fazer do artista, 57, 152, 174
fazer docente, 57
fazer e pensar em artes, 133
fazer-pensar, 54
Febem, 14
Federal, 2, 7, 19, 123, 134
felicidade, 15, 89, 91
filósofos, 45
formação, 8, 9, 17, 18, 21, 27, 28, 33, 39, 44, 45, 47, 53, 54, 55, 65, 69, 71, 72, 74, 78, 90, 91, 93, 97, 98, 99, 102, 103, 105, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 128, 133, 135, 139, 149, 150, 165, 172, 174, 175, 177
Formação acadêmica, 22, 99, 102, 111, 115, 116, 117
formação do professor de arte, 21, 27, 28, 45, 109
formação do profissional, 21, 102, 109
formação dos educadores, 98, 105, 133
formação dos professores, 119, 133, 187

Formação em serviço, 22, 111, 119, 120
formação específica, 102, 117, 118, 149, 174
formação superior, 45
formais, 17, 21, 22, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 38, 43, 44, 46, 55, 59, 92, 96, 97, 98, 109, 118, 128, 129, 132, 134, 163, 164, 175, 177
formas híbridas, 107
formas novas, 50, 173
formatividade, 46, 47, 48, 186
fórmulas, 17, 173
fruição, 83
fundamentação teórica, 72, 120
futuro, 33, 53, 54, 109, 111

G

galerias, 46
Germana Monte Mor, 105
grade horária, 41
Graduação, 2, 7, 14, 46, 116, 119, 124, 126
gravura, 13, 119, 120, 144, 159
Grupo de Trabalho Arte-Educação, 21, 25, 70, 75
GT Arte-Educação, 24, 25, 26, 27, 28, 38, 70, 74, 90, 91, 92, 121
Guilherme Malteze, 104, 105

H

habilidades, 43, 44, 48, 55, 83
Heloisa Ferraz, 119, 135
herança cultural, 34
heterogeneidade, 56
historiadores, 45
historicamente, 17, 25, 54, 83, 167, 170
homem, 16, 31, 44, 46, 49, 83, 88, 89, 147, 173
horários flexíveis, 41

I

Iavelberg, 7, 10, 15, 59, 107, 135, 154, 163
ideais, 7, 42
idealizar e desenvolver seus próprios projetos, 158
ideias, 7, 9, 31, 40, 42, 44, 46, 50, 58, 68, 109, 130, 132, 137, 141, 154, 172, 175, 177
identidades, 16
imagens, 6, 13, 18, 153, 167
imaginação, 17, 44, 49, 53, 54, 55, 66, 84, 85, 107, 117, 141, 154, 172
imaginar, 14, 86, 89, 122
imaginativos , 24, 57
impacto, 2, 33, 98, 133
impressos, 28, 91
improvisação, 55, 144, 186

impulso, 35, 129, 154
incertezas, 56
infância, 32, 40, 64, 69, 71
informações, 42, 59, 68, 76, 92, 94, 95, 106, 110, 132, 151, 154
iniciativa, 18, 117, 134, 171
inspiração, 46, 129
instituições, 26, 27, 30, 36, 46, 79, 80, 81, 82, 90, 112, 113, 114, 119, 121, 122, 129, 147, 175
  instituições culturais, 46, 129
  instituições públicas, 26, 79, 112, 113
inteligência criadora, 110
intenção, 16, 38, 47, 48, 66, 145, 170
intencional, 16, 30, 31, 46, 94
intencionalidade, 31, 117, 118, 174
interativas, 16, 43
interlocuções possíveis, 29, 175
interpretação, 21, 28, 90, 91, 93, 95, 99, 171
intuição, 14, 55, 117, 144, 172
invenção, 27, 46, 51, 55, 77, 84, 86, 90, 129, 176
inventados, 107
investigação, 9, 21, 28, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 111, 125, 131, 142, 143, 144, 169, 175

J

jornada, 15
jovem, 14, 16, 32, 33, 40, 45, 61, 68, 79, 83, 97, 98, 121, 129, 138, 153, 154, 161, 172, 174, 175

L

laboratório, 106, 137, 139, 144, 174
lacuna dos registros, 91
lazer, 24, 32, 62, 67, 68, 71, 79, 122
leitura dos trabalhos das crianças, 139
ler, 14, 106, 117, 118, 127, 137, 147, 163
levantar questões, 167
Libâneo, 30, 31
liberdade, 18, 32, 42, 53, 60, 64, 66, 69, 71, 94, 95, 108, 131, 132, 137, 138, 139, 140, 144, 158, 166, 176
  liberdade criadora, 42, 166
  liberdade de escolha, 53
  liberdade e capacidade de fazer escolhas, 176
  liberdade imaginativa, 144, 158
licenciatura, 13, 123
Licenciatura, 116
limpeza, 160, 161
linguagem visual, 24, 97, 133, 153, 154, 174
  linguagens artísticas, 42, 73, 74, 82, 103, 117, 134, 148, 177

linguagens da arte, 25, 27, 39, 52, 102, 148, 164
Linhas norteadoras, 22, 99, 102, 121
livre arbítrio, 46
livre escolha, 41
livre expressão, 22, 55, 98, 137, 138, 141
livres associações, 40
livros, 13, 18, 141, 143
Lowenfeld, 126, 131, 149
lúdico, 41, 87, 154
lúdicos, 24, 66
lugar, 16, 17, 18, 23, 33, 51, 64, 65, 68, 85, 141, 145, 156, 167, 174
lugar singular, 33

M

MAC/USP, 80
manifestações culturais, 68, 151
Marcelo Nitsche, 104, 106, 111, 123, 125, 150
Mariazinha Fusari 119
Maris, 1, 4, 5, 8, 70,
Máster, 15, 206
matéria, 42, 47, 48, 54, 117
materiais, 12, 22, 53, 68, 86, 87, 117, 127, 131, 132, 138, 139, 140, 142, 144, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 165, 166
meio social, 30
memória, 8, 11, 17, 21, 28, 89, 92, 163, 172, 175
memória das experiências, 21, 92
memória do trabalho, 28
memórias, 35, 91, 92
Menor, 8, 13, 14, 15, 18, 23, 24, 25, 28, 32, 34, 35, 38, 40, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 90, 91, 92, 96, 99, 101, 102, 105, 106, 121, 123, 125, 129, 134, 148, 149, 169, 171
menores em situação de rua, 33, 34
método, 55, 94, 118
metodologia, 18, 21, 26, 28, 71, 73, 75, 76, 80, 146, 164
Metodologia, 13, 16, 71, 76
métodos, 17, 46, 50, 54, 64, 79, 108, 118, 126, 137, 142, 146, 161, 164
métodos preventivos 64
Mito, 15, 88
Mito de Sísifo, 15, 88, 89
modelo sistêmico, 50, 51
Moraes, 13, 186, 189, 190
movimento criador, 154
movimento da criação, 39, 41
mudança, 24, 54, 111, 118, 119
Museu Lasar Segall, 80
museus, 30, 46, 81, 130, 152

N

não-formal, 8, 9, 23, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 71, 96, 118, 145, 164, 167, 171
natureza do conhecimento artístico, 136
necessidades expressivas, 18, 33
norteadores e estruturais, 28
nova, 15, 24, 25, 45, 51, 52, 60, 61, 66, 76, 126, 171
  nova identidade, 25
novas formas, 42, 68
novo trabalho, 161
novos pensamentos, 42, 176
  novos procedimentos, 107
  novos saberes, 83
Núcleo de Formação Profissional, 65

O

objetos, 42, 92, 107, 147, 201
obras valiosas, 50
observação, 42, 126, 127, 140, 141, 162
Oficina, 14, 122,
Oficinas Culturais, 80, 122
olhar, 13, 28, 61, 89, 115, 117, 118, 119, 123, 133, 139, 145, 146, 147, 152, 154, 159, 162, 167, 171
  olhar o individual, 154
oportunidades, 7, 27, 39, 55, 59, 65, 117, 172
organização, 20, 22, 42, 43, 44, 76, 79, 137, 145, 146, 149, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 171
  Organizações Não-Governamentais, 35
orientações, 16, 26, 28, 38, 73, 82, 96, 97, 103, 117, 120, 131, 135, 142, 150, 161, 172, 174
  orientações didáticas, 16, 28, 38, 96, 97, 172
  Orientações didáticas, 22, 155
O saber da experiência, 114
Oswald, 14, 122

P

paradigma, 101, 102, 118, 119
Parâmetros Curriculares Nacionais, 135, 170
Pareyson, 46, 47, 48, 49
participantes, 28, 36, 75, 83, 93, 94, 95, 97, 98, 108, 111, 120
patrimônio cultural, 82
Paulo Portella, 109, 119, 123, 150
pedagogia, 105, 106, 127, 138
pensamento, 9, 17, 49, 50, 54, 77, 84, 87, 109, 114, 116, 144, 149, 150, 176
  pensamento crítico, 54
  pensar como se ensina, 136
perfil dos profissionais 28
periferia, 17, 24, 60, 67, 69, 103, 134

perspectiva criadora, 57
pesquisa, 7, 8, 9, 16, 17, 20, 27, 28, 29, 39, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 84, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 107, 108, 112, 116, 119, 124, 128, 132, 143, 144, 145, 152, 169, 171, 172, 174, 176
pessoa, 48, 49, 50, 51, 70, 103, 107, 117, 124, 125, 162, 163
  pessoa criadora, 50
  pessoa criativa, 50
pessoal, 17, 28, 39, 44, 55, 56, 62, 63, 88, 91, 108, 110, 117, 119, 125, 139, 177
pessoas responsáveis, 105
pinturas, 42, 50, 123, 147
pirâmide informacional, 110
planejamento, 20, 24, 43, 60, 63, 66, 73, 76, 79, 158, 159, 160, 164, 165, 175
planejar suas ações, 107
plano de ação, 52, 60, 177
plásticas, 12 23, 24, 26, 69, 74, 87, 93, 97, 104, 107, 108, 109, 112, 115, 116, 120, 122, 123, 124, 125, 132, 133, 143, 146, 162
pluralidade, 56, 84
poética 38, 51, 55, 179, 181
poieses, 46
política pública, 16, 24, 27, 32
portfólios, 146, 162
Portfólios, 166
pós, 2, 14, 101, 116, 119
potência criadora, 57
potencial, 17, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 173, 176
potencial criador, 17, 173
potencial criativo, 50, 53
Prado, 4, 15, 89
PRADO, 15, 57, 90, 184, 187
prática, 18, 21, 28, 30, 43, 55, 56, 57, 72, 73, 77, 79, 82, 83, 85, 86, 92, 93, 99, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 115, 119, 120, 127, 142, 148, 150, 164, 170, 173, 174, 176
  prática docente, 21, 102, 109
  prática em Arte, 82
  prática institucional, 119
  prática reflexiva, 107
  prática social, 30
práticas, 9, 17, 24, 25, 26, 27, 31, 37, 53, 55, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 83, 86, 90, 93, 95, 96, 101, 107, 114, 115, 116, 118, 120, 135, 137, 146, 149, 171, 174, 175, 176,
  práticas contemporâneas, 27, 93
  práticas internas, 26, 76
  práticas pedagógicas, 24, 27, 90, 175
Práxis, 1, 4, 5, 17, 42, 79, 86, 169, 174, 176
  práxis criadora, 169, 176
  práxis educativa, 17, 42, 79, 174

preparação, 75, 106, 113, 120, 160
princípio, 17, 38, 66, 74, 84
princípios, 28, 42, 45, 53, 56, 65, 71, 75, 80, 82, 92, 97, 99, 101, 102, 105, 107, 110, 112, 136, 141, 150, 154, 170, 172, 173, 177
princípios inspiradores, 28
privadas 26, 79, 123
problemas, 18, 44, 48, 55, 56, 60, 62, 69, 84, 89, 91, 107, 109, 155, 158, 163, 168
problematizar imagens, 167
procedimentais, 16, 174
procedimentos, 50, 51, 53, 72, 84, 86, 90, 92, 96, 107, 108, 110, 115, 131, 132, 144, 153, 154, 170, 173
processo de desenvolvimento, 98
processos , 14, 16, 18, 24, 25, 27, 30, 31, 39, 43, 46, 48, 49, 50, 53, 56, 83, 87, 90, 93, 107, 109, 110, 111, 115, 116, 118, 119, 120, 144, 149, 157, 166, 173, 174, 175, 176, 177
processos criadores, 27, 90, 109, 174, 176
processos criativos, 18, 24, 50, 56, 118, 173
processos de conhecer, 31
processos de criadores, 144
processos de pesquisa, 27, 39
processos formativos, 30, 110
produção, 24, 38, 39, 40, 43, 46, 51, 54, 56, 57, 71, 77, 80, 83, 85, 86, 97, 98, 102, 103, 106, 107, 108, 116, 123, 133, 138, 141, 143, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 174, 177
produção artística, 38, 51, 54, 80, 86, 158, 167, 177
produção da criança, 98, 143
produção de conhecimentos, 43, 83
produção dos artistas, 152, 167
produção pessoal, 108
produção sócio-histórica, 86, 143, 150, 152
produto original, 50
produtores, 40, 49, 83, 145, 153, 177
produtores de conhecimento, 153, 177
produtores de cultura, 40
produtos, 48, 49, 50, 157, 170
Professor, 13, 14, 15, 123
professora, 14, 16, 118, 133, 156
professor de arte, 21, 27, 28, 45, 98, 109, 111, 172
professores, 7, 8, 17, 18, 27, 28, 31, 38, 43, 45, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 67, 75, 86, 91, 93, 97, 99, 104, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 117, 119,

120, 124, 125, 126, 129, 133, 135, 136, 137, 138, 141, 145, 146, 147, 149, 151, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 175, 176, 177
professores de arte, 17, 18, 28, 91, 93, 110, 137, 145, 164
professor pesquisador, 175
Programa de Iniciação ao Trabalho, 62, 63
Programa Enturmando, 13, 17, 24, 27, 76, 90, 91, 93, 96, 97, 106, 121, 123, 148, 149, 164, 170, 176
Programas, 14, 24, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 38, 40, 43, 61, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 111, 112, 124, 129, 134, 171, 173
Programas de Complementação Escolar, 14, 24, 27, 32, 33, 34, 38, 75, 76, 78, 91, 92, 93, 96, 111, 124, 129, 171, 173
Projeto Curumim, 80, 81
projeto em arte, 27
projeto pedagógico, 42, 82
projeto pedagógico em arte, 42
projetos abertos, 144
projetos coletivos, 52
projetos culturais e educativos, 124
projetos docentes, 53
projetos educativos, 108, 135, 149
projetos individuais, 52, 174
projetos pessoais, 39, 45, 52, 53, 57, 110
projetos vitais, 53
proposições, 9, 84, 114, 140
proposta educativa, 28
propostas abertas, 55, 140, 167, 174
propostas de trabalho, 24, 55, 132, 133, 140, 160
protagonismo, 142, 172, 177
protagonistas, 9, 21, 92
protocolos da escola, 173
psicologia, 105, 106, 127, 129

Q

qualidade, 9, 13, 16, 38, 81, 82, 85, 86, 94, 106, 122, 149, 157, 158
qualidade de vida, 81, 82
qualidade estética, 85, 86, 157

R

Raimundo Matos de Leão, 25, 70, 123, 124
recriação, 59
recursos materiais, 22, 140, 155, 158, 165

rede, 33, 35, 52, 61, 69, 73, 74, 93, 100, 102, 114, 123, 127, 128, 134, 135
rede de atendimento, 33, 35, 61, 93
referências da arte, 86
refletir, 37, 45, 86, 107, 109, 159, 172
refletir sobre arte, 45, 136
refletir sobre as suas práticas, 107
reflexão, 9, 38, 48, 54, 57, 58, 86, 108, 118, 132, 136, 137, 139, 141, 145, 154, 165, 167, 173, 174
reflexão sistemática, 132
reflexão sobre a ação, 54, 108
reflexiva, 17, 85, 107, 174, 176
Regina Machado, 119, 169
registro, 8, 22, 36, 135, 146, 155, 162, 163
Registro, 161
relações pedagógicas, 31
relatórios, 28, 91, 109, 128, 161, 162, 163
repertório, 49, 52, 54, 77, 110, 111, 114, 138, 151, 167
resgate histórico, 26, 76
resoluções diferentes, 55
reuniões, 103, 106, 107, 109, 120, 159, 162, 163
Reuniões, 161, 165
reuniões semanais, 109, 159
revistas, 18, 28, 91
ritmos do grupo, 41
ritmos individuais, 39
ritmo singular, 41
roda inicial, 161, 167
Roda inicial, 161
rodas para leituras dos trabalhos, 139
rotina de trabalho, 161
rua, 14, 24, 33, 34, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 82, 105, 107, 130

S

saber, 17, 32, 34, 38, 43, 52, 83, 90, 109, 114, 115, 116, 124, 143, 144, 147, 150
saberes, 8, 32, 34, 43, 45, 83, 86, 98, 111, 115, 150, 154
saber no percurso da prática, 115
sala, 4, 17, 41, 56, 57, 107, 109, 135, 146, 151, 165, 170
Salles 52, 101, 102
Sampaio, 14
Santiago, 6, 15
Santo, 2, 7, 19
São, 8, 10, 13, 14, 17, 23, 24, 28, 32, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 69, 75, 77, 79, 80, 91, 92, 98, 103, 104, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 136, 150
Secretaria, 3, 4, 8, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 38,

40, 43, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 111, 112, 114, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 134, 147, 148, 149, 156, 158, 169, 171, 173, 175
Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social, 8, 9, 17, 23, 24, 27, 30, 38, 71, 75, 80, 81
Secretaria do Menor, 14, 15, 18, 24, 25, 28, 32, 34, 35, 38, 40, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 90, 91, 92, 96, 99, 101, 105, 106, 121, 125, 129, 134, 148, 149, 169, 171
Secretaria Estadual do Menor, 8, 23, 25, 59
semelhanças, 9, 26, 79, 96, 98, 154
senso crítico, 77, 79
ser, 9, 16, 17, 26, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 68, 72, 73, 77, 78, 80, 82, 84, 86, 87, 90, 91, 92, 97, 103, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 128, 130, 134, 135, 136, 144, 147, 151, 154, 156, 157, 158, 162, 163, 167, 168, 170, 173, 175, 176, 177
ser artista, 46, 117
ser criador, 59, 177
SESC-SP, 80
significado, 8, 18, 41, 110, 130, 172
significativa, 16, 17, 27, 39, 69, 79, 82, 91, 97, 115, 136, 141, 154, 174, 175
significativa ação criadora, 82
singular, 33, 38, 41, 48, 85, 101, 172
Sísifo, 4, 14, 15, 21, 88, 89
sistema complexo, 27, 52, 101
sistema didático, 56
sistemas simbólicos, 51
sistematizada, 16
sistematizar os trabalhos com arte, 25
sistematizou princípios, 173
situações didáticas, 86
Social, 8, 9, 17, 23, 24, 27, 30, 38, 64, 70, 71, 72, 75, 80, 81, 113, 121, 124
socialização, 49, 61, 65, 73
socioculturais, 31
solução de problemas, 84, 107
sonho, 40
SOS Criança, 64
Stela, 4, 8, 13, 70, 120, 149, 150
sujeito criador, 46
sujeito social, 83

sujeitos, 30, 40, 84, 90, 95, 100, 102, 111, 175
sujeitos da aprendizagem, 175

T

talentos, 55, 154
teatro, 24, 67, 69, 87, 106, 112, 122, 147, 177
techné, 46
temas livres, 139
tempo escolar, 41
tempo fora de sala de aula, 109
tempo interno do aluno, 39
tempo livre, 39, 40, 42
tempo para aprender, 21, 37
tempo psíquico, 42
temporalidade imaginária, 40
tempo social, 39, 42
teorias, 50, 53, 86, 100, 109, 128, 130
trabalho com arte, 23, 26, 28, 39, 72, 77, 79, 87, 92, 96, 101, 121, 157, 173
trabalho em ateliê, 173
trabalho pedagógico, 23, 31, 86, 106
trabalhos artísticos, 86, 108, 138, 145, 152
tradição, 17, 54
trajetória, 27, 54, 93, 124, 125, 141
Trajetória metodológica, 21, 89
transformador, 177
transformados, 15
trocassem ideias, 109
turma, 13, 108, 145, 166

U

único, 51, 56, 82, 118, 126, 134, 176
Universidade, 2, 7, 10, 15, 19, 80, 123
universo da arte, 132, 158, 171

V

valores, 16, 31, 32, 43, 45, 49, 52, 53, 70, 83, 84, 111, 163, 172
Vasconcelos, 13, 14
Viana, 14
vínculo, 60, 61, 62, 155, 161, 166
vínculos familiares, 69
visão 9, 10, 17, 25, 26, 28, 52, 72, 77, 86, 93, 99, 100, 118, 119, 126, 127, 141, 150, 171
viva, 17, 83
vivência das linguagens, 38, 77
vontade, 57, 117, 142, 144, 154

Sobre a autora

STELA MARIS SANMARTIN é graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas na FAAP (1989), Máster em Criatividade Aplicada Total pela Universidade de Santiago de Compostela (1999), Mestre em Artes pela Unicamp (2004) e Doutora em Educação pela USP (2013). Atuou 10 anos em Secretarias do Estado de São Paulo, 6 anos na Secretaria do Menor como arte educadora e supervisora e na Secretaria de Estado da Cultura, foi assistente da direção geral da Oficina Cultural Oswald de Andrade e posteriormente coordenadora da equipe técnica, responsável pelas Programações Culturais. Foi docente na Faap de 1994 a 2014 na graduação e pós-graduação São Paulo e São José dos Campos. Exerceu cargos administrativos de chefia de departamentos e coordenação. Foi coordenadora de área do curso de Artes Plásticas e coordenadora do curso FAAP/UFP conducente ao Mestrado em Criatividade e Inovação conveniado com a Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Foi docente do MBA em Gestão Educacional, Marketing Esportivo e coordenadora do curso de Especialização em Criatividade e Inovação na Escola Trevisan de Negócios. Atuou como professora convidada do curso de Especialização em Linguagens da Arte no Centro Universitário Maria Antonia,

vinculado à Universidade de São Paulo e do curso de Especialização em Docência do Ensino Superior na UNIMESP-FIG. É membro do Instituto Avançado de Criatividade Aplicada Total IACAT, Santiago de Compostela, Espanha e membro do Conselho Deliberativo da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação CRIAbrasilis; membro do Conselho Editorial Nacional da Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação RECRIAI (Iberoamerican Journal of Creativity and Innovation); Membro da Câmara de Assessoramento em Inovação da FAPES/ES; consultora na área da Criatividade e Inovação e autora dos livros "Criatividade e Inovação na Empresa: do potencial à ação criadora" (2012), "Criatividade no processo de coaching"(2013) e "Intuição e Criatividade na tomada de decisões" (2017) pela Trevisan Editora.Foi professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo e sub chefe do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação (de agosto de 2014 à janeiro de 2017) na Universidade Federal do Espírito Santo. Ingressou no Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo em 2017 onde foi chefe do Departamento de Artes Visuais de 2017 a 2021 e exerce docência na graduação e no Programa de Pós-graduação em Arte. Em 2021, ingressou no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento Escolar na Universidade de Brasília, onde está realizando pesquisa de pós-doutoramento sob supervisão do Prof. Dr. Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho. Professora pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores em Arte (CNPq) http://lattes.cnpq.br/3612410780790990 liderado pela Prof.ª Dr.ª Rosa Iavelberg Feusp e líder do Grupo de Pesquisa em Criatividade, Educação e Arte GPCEAr (CNPq)www.dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3651130446369665.
Contato: stelasanmartin@yahoo.com.br

ISBN 978-65-88077-51-1