

ARTE & EDUCAÇÃO

ano I

escolinha de arte do brasil

setembro - 70

apresentação

Há 22 anos, a Escolinha de Arte do Brasil iniciou entre nós o trabalho pela integração das atividades artísticas no processo educativo, organizando um movimento de âmbito nacional que chegou a ultrapassar nossas fronteiras. Hoje mais de 50 escolinhas de arte, sem contar aquelas de que não temos registro, se espalham pelo País afora, dando seqüência aos princípios de uma nova educação através da arte, tão bem sistematizadas por Herbert Read em sua obra clássica.

Matriz desse movimento no Brasil, a Escolinha tem se esforçado no sentido de não faltar com sua presença e sua experiência na formação da criança e do jovem, ajudando a renovar o sistema de ensino, promovendo cursos e estágios para professores em todos os níveis e em vários campos de atividade artística, inter-relacionada com a educação.

Partimos do princípio de que toda criança tem necessidade de se expressar livremente. Fazê-la participar da alegria criadora, através de um clima de compreensão e confiança é a melhor recompensa que lhe pode dar o educador. A arte, através de seus símbolos, dá curso ao ajustamento da vida emocional, facilita o exercício da disciplina interior, cria condições propícias à aprendizagem formal da escola porque é fator de integração e de desenvolvimento harmonioso da personalidade.

Hoje tentamos uma reestruturação de nossas atividades; procuramos caminhos novos para ir ao encontro da criança e do jovem do Brasil, através de novas formas de comunicação, auscultando-lhe seus anseios e procurando atendê-los melhor em suas exigências como agentes próximos da era tecnológica que marca o nosso tempo.

Nessa perspectiva, incorporando ao seu trabalho as conquistas da tecnologia, pretende ampliar suas atividades e suas áreas de atuação, através de uma fundamentação teórica que lhe permita maior conhecimento e insatisfação de sua função criativa.

Para o resgate da função criadora estimular a criatividade entre as escolinhas de arte, impunha-se a criação de uma revista de ARTE & EDUCAÇÃO. A revista da Escolinha de Arte do Brasil, que pretende documentar seu labor criativo, servir de meio de divulgação de pesquisas e de um veículo público informado das tendências atuais da educação, inspirada nos ideais de liberdade e criatividade, a serviço da paz.

DESENHO:
EXPRESSION PRÉ-VERBAL
DO PENSAMENTO INFANTIL
P. 2

A CONCEPÇÃO
EDUCACIONAL
DE HERBERT READ
P. 5

AS ESCOLINHAS
DE ARTE
DE AUGUSTO RODRIGUES
P. 3

TEATRO:
LABORATÓRIO
DE CRIATIVIDADE
P. 7

É PRECISO
OLHAR A VIDA INTEIRA
COM OLHOS DE CRIANÇA
P. 4

CONGRESSO DA INSEA:
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
NUM MUNDO EM
CONSTANTE MUDANÇA
P. 12

50 anos



Trabalho de Virgínia (6 anos) — EAB



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

REITORA

Márcia Abrahão Ribeiro

VICE-REITOR

Enrique Huelva Unterbäumen

INSTITUTO DE ARTES/DIREÇÃO

Fátima Aparecida dos Santos

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS/CHEFIA

Ana Avelar Franceschini de Avelar Fernandes

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Biagio D'Angelo

REVISTA VISEditora-Chefe

Rosana de Castro

CONSELHO EDITORIAL

Belidson Dias

Cayo Honorato

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Thérèse Hofmann Gatti

Tatiana Feranández

CONSELHO CONSULTIVO

Anita Sinner –Concórdia University

Graça dos Santos –Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Jorge Anthonio e Silva –Universidade de Sorocaba

Jorge Coli –Universidade Estadual de CampinasLuis

Sérgio Oliveira –Universidade Federal Fluminense

Luiz Cláudio da Costa –Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Philippe Brunet –Université deRouen

Raimundo Martins –Universidade Federal de Goiás

Ricard Huerta –Universidad de ValenciaRita

Irwin –University of British Columbia

Suzete Venturelli –Universidade Anhembi-Morumbi/Universidade de Brasília

CAPA - cópia da capa da edição experimental do Jornal *Arte&Educação*

Composição: Ana de Castro

Programação visual/diagramação

Ana de Castro

PREPARAÇÃO DOS ORIGINALS

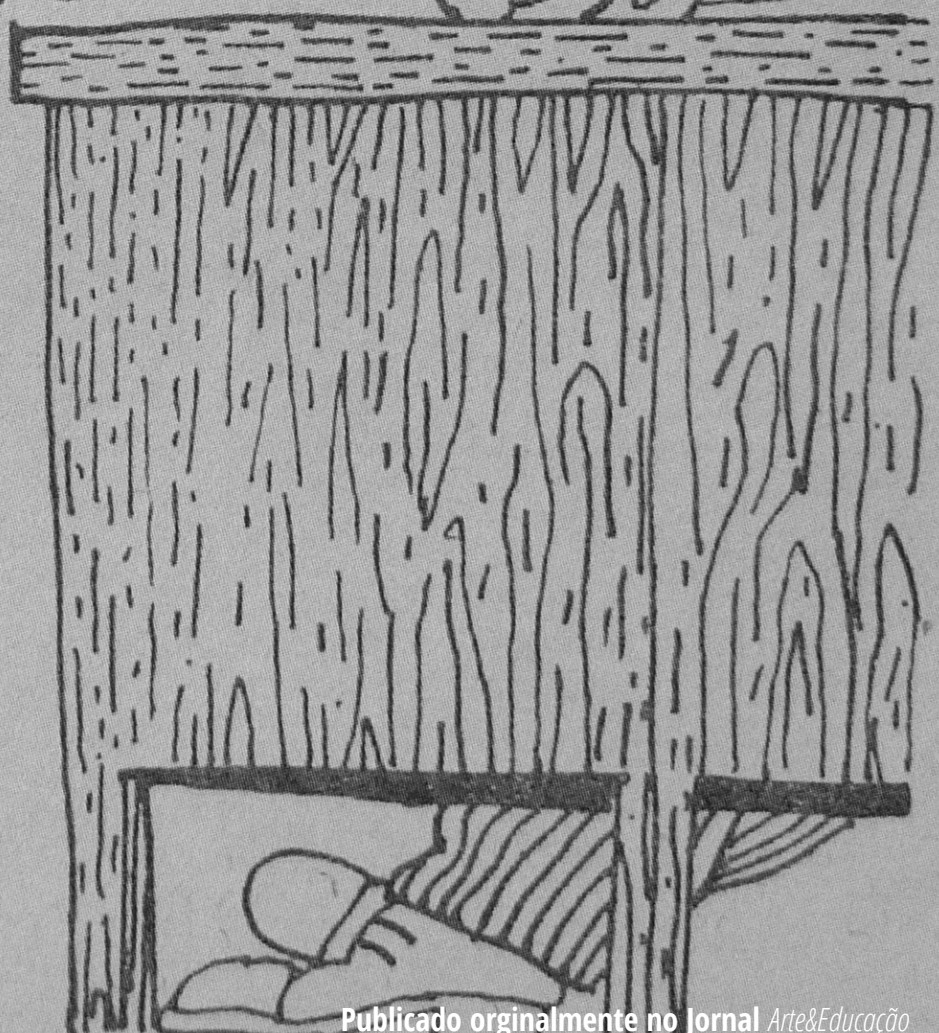
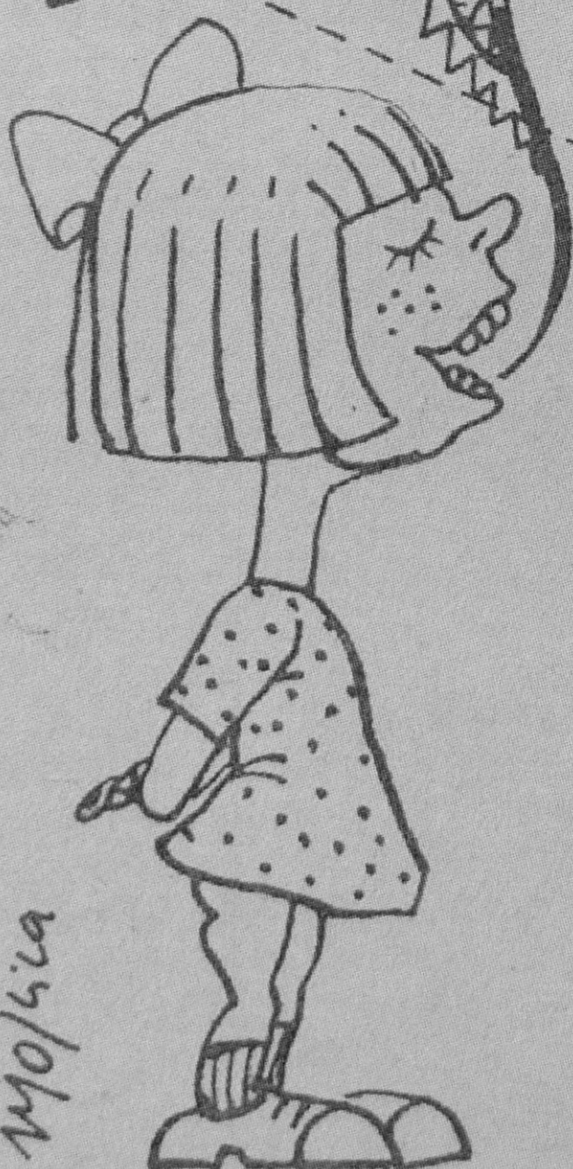
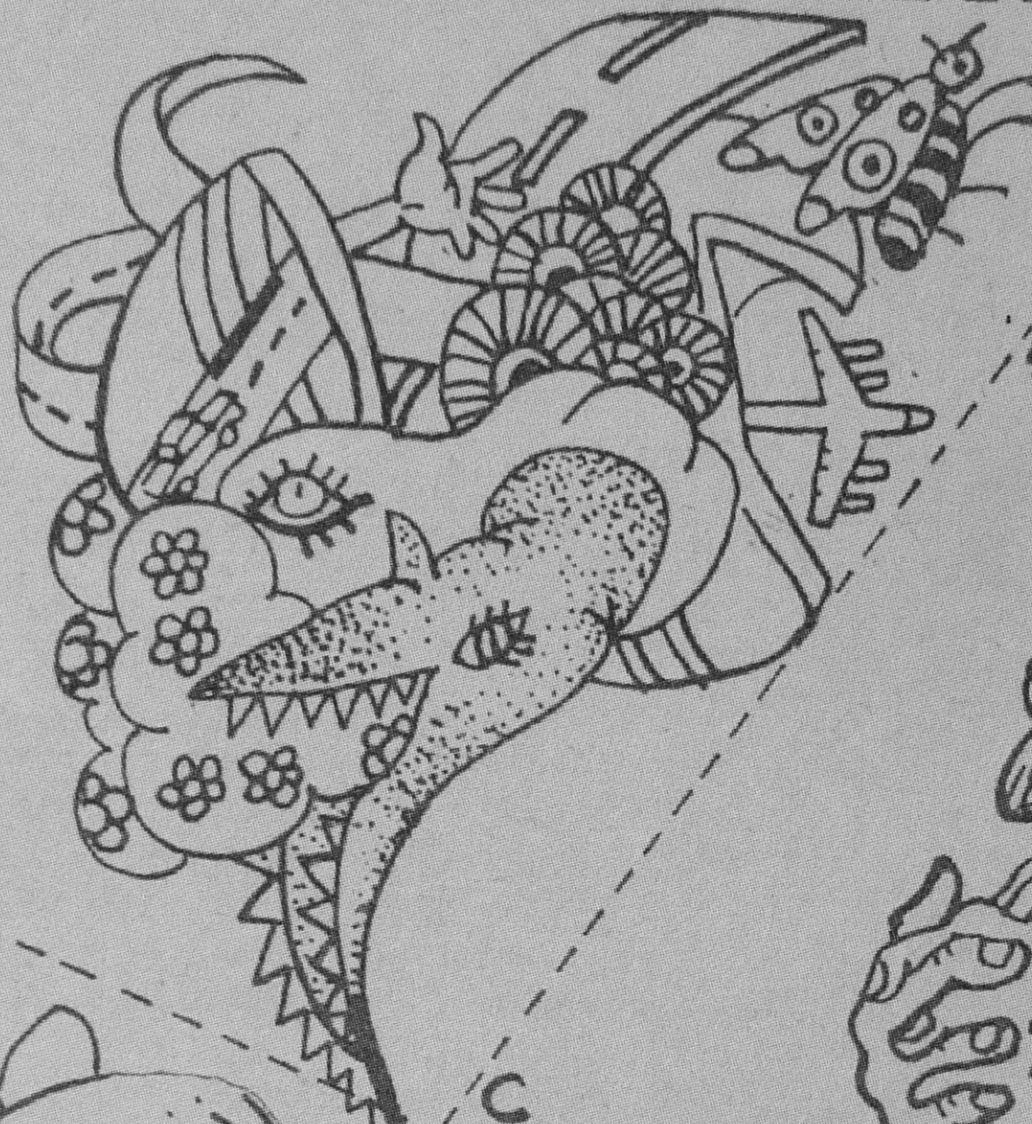
Rosana de Castro

**Dados Internacionais
de Catalogação e Publicação (CIP)**

VIS: publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.
Universidade de Brasília. Departamento de Artes Visuais. Instituto de Arte. -
v. 20, n. 1(janeiro-julho 2020) - Brasília:UnB, 2021 - v. Semestral

<https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>

A-----B



Molina

Augusto Rodrigues
971



Sumário

EDITORIAL

Rosana de Castro.....8

A construção do Jornal Arte&Educação

Jader de Medeiros Britto & Alexandre Palma.....10

O lugar da imagem no Jornal Arte&Educação

Dulce Baggio Osinski.....19

Por uma Universidade pública e livre: olhares para a imprensa estudantil (UFRGS - 1981-1982)

Dóris Bittencourt Almeida & Maria Helena Camara Bastos.....43

Augusto Rodrigues e as Escolinhas de arte do Brasil: entre o ensino moderno, pós-moderno e hodierno da arte

Ana Kalassa.....62

O Protagonismo de Helena Antipoff no Movimento da Educação pela Arte no Brasil

Marilene Oliveira Almeida & Regina Helena de Freitas Campos.....76

A criança ativa e a Escolinha de Arte do Brasil: contribuições de uma experiência septuagenária

Paulo Nin Ferreira.....97

A criatividade no ensino de artes visuais: entre a centralidade e a marginalidade

Vera Lúcia Penzo Fernandes.....109

As ideias de Herbert Read: uma educação para a paz

Rosana de Castro.....127

ENTREVISTA

Jader de Medeiros Britto

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira & Gustavo Chaves Machado.....144

ARTIGO

A Reencarnação do Cinema: Invenção e Reinvenção no Reúso Cinematográfico de Vídeos do YouTube

Joaci Furtado & Johan Lanoé.....156

Editorial

A Revista VIS, sob nova editoria, segue enfrentando os desafios que se apresentam para a manutenção dos periódicos científicos e artísticos brasileiros. O propósito é perseverar e continuar colaborando para incentivar e divulgar a circulação das pesquisas, dos debates, dos processos criativos, das metodologias, enfim, das ações que diuturnamente importunam as mentes inquietas dos produtores de arte e de ciência comprometidos com a busca dos conhecimentos fundamentais à construção e à manutenção dos estudos pós-graduados em nosso país.

Para a composição dessa edição, as primeiras reuniões foram realizadas em julho de 2020, data na qual quase nada se sabia sobre o vírus causador da pandemia que abalava a segunda década do século XXI. E, desconhecia-se, por completo, de que maneira a cura para a COVID-19 ocorreria. A velocidade acelerada característica das tecnologias digitais compulsoriamente entranhadas nas rotinas planetárias desde o ano passado, contribuiu para que se soubesse, em menos de um ano, quase tudo sobre o coronavírus, e sobre a leniência na execução das medidas federais no combate à COVID-19, que resultou em um número expressivo de mortes em território nacional.

O balanço sobre o saber e o não saber em contraste com o tempo, permite perceber que oportunamente, e de modo não intencional, a equipe responsável pelo trabalho editorial deste número da VIS delineou o tema orientado para as questões da temporalidade. Ainda que se esteja vivendo sob o impacto da velocidade acelerada da solução científica para a cura da COVID-19, propõe-se uma volta ao tempo para reavivar a memória e comemorar o nº 1 do *Jornal Arte&Educação*, órgão da Escolinha de Arte do Brasil alicerce do ensino das artes plásticas no país.

O Dossiê comemorativo dos 50 anos do *Jornal Arte&Educação* é uma homenagem às pessoas envolvidas com o projeto da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) desde as mais proeminentes até as que cuidavam do cotidiano daquele espaço dedicado à educação para a paz por intermédio da arte. O projeto da EAB nasceu anos após o fim da catástrofe provocada pela II Guerra Mundial. Sir Herbert Read, um pacifista, reivindicou a arte como base para a educação, depositando, nessa reivindicação, a esperança para reerguer não só a Inglaterra, o seu país de origem, mas também um mundo arrasado eticamente por atitudes bélicas.

O Prof. Jader de Medeiros Britto esteve conosco na construção desse caminho de volta às ideias que inspiraram Augusto Rodrigues. A generosidade e a disponibilidade do Prof. Jader foram fundamentais na construção do Dossiê, onde há uma entrevista empolgante com Medeiros, gentilmente concedida ao Prof. Luiz Carlos Pinheiro. É importante também mencionar o trabalho incansável do Prof. Orlando Miranda, atual diretor da Escolinha de Arte do Brasil, que cuidou da organização de todas as edições do *Arte&Educação* em uma coletânea publicada em 2009. No prefácio dessa coletânea, Zoé Chagas de Freitas anuncia, com entusiasmo, a equipe editorial inicial composta por ela mesma e, ainda, por Augusto Rodrigues, Jader Britto e Maria Helena Novaes.

O artigo de Jader de Medeiros Britto e Alexandre Palma abre essa edição, os autores narram momentos especiais sobre a experiência precursora do jornalismo comunitário e da difusão científica observada na construção do *Jornal Arte&Educação*. Dulce Osinski, na sequência, esclarece, com maestria, aspectos da imprensa pedagógica e os desdobramentos dessa categoria de imprensa via análise do lugar da imagem no órgão da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) em circulação entre 1970 e 1978. A autora busca compreender o projeto editorial, as categorias imagéticas presentes e as relações entre as escolhas empreendidas por seus organizadores e as ideias por eles defendidas. Maria Helena Bastos e Dóris Bittencourt Almeida, estudiosas da imprensa pedagógica, apresentam pesquisa com foco nos impressos estudantis como artefatos culturais e como documentos significativos para a construção de uma história da cultura escrita e da história da educação. O texto possibilita conhecer mais sobre a imprensa estudantil como via para pesquisas sobre publicações organizadas por estudantes como um produto da cultura universitária, como um modo de fazer eco a suas vozes, de amplificar, por meio da escrita, suas posições, sobretudo políticas, diretamente identificadas às experiências acadêmicas. Consideramos que parte dessas características, de alguma forma, são constituintes do *Jornal Arte&Educação*. Ana Kalassa propõe (re)valorizar o legado de Augusto Rodrigues, compreender mudanças nas estratégias de ensino/aprendizagem das escolinhas, analisar transformações para a educação moderna e iluminar rupturas e aspectos que permanecem no que chamamos de ensino pós-moderno da arte. A autora questiona se haveria, na experiência das Escolinhas, sementes para abrir caminho para o ensino de arte que almejamos atualmente. Marilene Oliveira e Regina Freitas Campos contextualizam a participação da psicóloga e educadora russo-brasileira Helena Antipoff no Movimento da Educação através da Arte no Brasil. As autoras disponibilizam imagens reveladoras da atuação de Helena Antipoff para a disseminação das ideias de inglês Herbert Read, influenciadas pelos princípios da Escola Nova e das vertentes artísticas modernistas que circularam internacionalmente desde fins do século XIX. Oliveira e Freitas também trazem trechos de correspondências trocadas entre Helena e Augusto. Paulo Nin Ferreira propõe uma reflexão sobre como a experiência em ensino de arte da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) pode inspirar o debate sobre o conceito de criança ativa, ressignificando o valor desta concepção para a arte-educação contemporânea. Vera Penzo apresenta um estudo que trata da criatividade como condição para o ensino de arte, com o propósito de estabelecer o estado da arte acerca de pesquisas sobre esse tema e, ainda, debater sobre os desafios de desenvolver a criatividade no ensino de artes visuais nos currículos e na formação de professores atualmente. Após essa discussão sobre criatividade, que é um conceito norteador para as artes plásticas praticadas pelas crianças da Escolinha de Arte, está uma breve apresentação sobre as principais ideias de Herbert Read publicadas na obra *Educação pela Arte*. Tais ideias são as que podem ter inspirado a concepção da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, e, por consequência, fundamentado as ideias difundidas pelo *Arte&Educação* em seus primeiros anos de circulação.

Para encerrar mais esse número, os autores Joaci Furtado e Johan Lanoé convidam para uma reflexão sobre um novo cinema que surge a partir da recolha do que a indústria cultural cibernética gera e trata como “lixo”: milhões, talvez bilhões de vídeos produzidos – despreziosamente ou não – por outros milhões de pessoas ao redor do mundo, habitando com a imagem de seus corpos a incorporeidade do universo digital e fazendo disso, conscientemente ou não, uma forma de memória.

Aos colegas Cayo Honorato, Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, Tatiana Fernandez e Thérèse Hofmann, agradecemos por terem aceito o desafio de levar à frente os trabalhos editoriais da Revista VIS.

Profª. Dra. **Rosana de Castro**
Editora

A CONSTRUÇÃO DO JORNAL ARTE&EDUCAÇÃO

The construction of the Arte & Educação Newspaper

¹ Jader de Medeiros Britto & ²Alexandre Palma

Resumo

Este artigo apresenta um breve retrospecto a respeito da criação do Jornal Arte & Educação, veículo de comunicação da Escolinha de Arte do Brasil editado entre 1970 e 2013, e, agregador de um importante grupo de artistas e intelectuais. Este jornal, situado entre uma experiência precursora de jornalismo comunitário e de difusão científica, é evidenciado no presente texto a partir de dois momentos reveladores de sua filosofia moderna de educação através da arte.

Palavras chave: Escolinha de Arte do Brasil, Jornal Arte & Educação, modernismo e educação através da arte

Abstract

This article presents a brief review of the creation of the Jornal Arte & Educação, the communication vehicle of the Escolinha de Arte do Brasil published between 1970 and 2013, and aggregator of an important group of artists and intellectuals. This newspaper, situated between a precursor experience of community journalism and scientific dissemination, is evidenced in the present text from two revealing moments of its modern philosophy of education through art.

Key words: Escolinha de Arte do Brasil, Jornal Arte & Educação, modernism and education through art



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

¹ Jader de Medeiros Britto é Professor, editor e arte-educador. Formado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Foi editor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, chefe da Seção de Produção de Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e possui especialização em Metodologia da Pesquisa aplicada a Educação pela UFRJ.

E-mail:
jaderbritto98@gmail.com

Alexandre Palma é graduado em Artes Plásticas na Escola de Belas Artes, Doutor no PPGE/UFRJ, MBA em Cinema-Documentário (FGV) e pós-graduando em Arte e Filosofia (PUC-Rio). Atua como Professor na área de Artes Visuais na Universidade Federal do Rio de Janeiro e é diretor da Chave Mestra - Associação dos Artistas Visuais de Santa Teresa.

E-mail:
alexandre.palma.da.silva@gmail.com

Referência:

BRITTO, Jader de Medeiros; PALMA, Alexandre . A construção do jornal Arte&Educação. *Revista Vis*, Brasília, v. 20, n. 1 p. 10-18, 30 jun. 2021.

1948: o nascimento de uma experiência pioneira



A crença no potencial criador existente em todo ser humano, a começar pela criança, o respeito à liberdade de expressão do educando e o sentimento de trabalhar para uma cultura de paz.

Figura 1: Anísio Teixeira na Escola Parque em Salvador na década de 1950.

Fonte: Jornal Arte & Educação, ano I, número 3, março de 1971 in: MIRANDA (2009).

Em fins da Segunda Guerra Mundial com a vitória das forças aliadas frente ao nazifascismo repercutindo no Brasil a queda do Estado Novo discricionário em 1945, foram convocadas eleições para Presidente da República e de parlamentares a fim de redigir a nova Constituição democrática vigente a partir de 18 de setembro de 1946.

Por essa ocasião o crítico de arte inglês Herbert Read trouxe para o Museu Nacional de Belas Artes exposição de desenhos e pinturas das crianças inglesas abordando a temática da insegurança da guerra e o apelo à paz.

O nascimento da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) em 1948, no jardim de uma biblioteca pública no centro do Rio de Janeiro, por iniciativa do artista e jornalista Augusto Rodrigues, com um pequeno grupo de educadores e artistas, tinha o propósito de fertilizar a educação brasileira com uma nova filosofia que integrasse a atividade artística no processo educativo. Antenada com a proposta do educador inglês Herbert Read (1945), lançada em seu estudo matriz Education Trough Art essa humilde experiência adquiriu extraordinária projeção na imprensa e nos meios educativo-culturais do país.

A crença no potencial criador existente em todo ser humano, a começar pela criança, o respeito à liberdade de expressão do educando e o sentimento de trabalhar para uma cultura de paz, inspirada na amarga vivência da Segunda Guerra Mundial, contribuíram, certamente, para a notável expansão desse projeto idealista.

Em princípios da década de 1950 os professores da Escolinha realizaram um experimento pedagógico para a comunicação dos trabalhos realizados através de um jornal intitulado “O Grilo” com impressão em mimeógrafo, tiragem limitada a seus frequentadores e com apenas quatro edições sem continuidade.

Com a chegada do Professor Anísio Teixeira (Figura 1) à direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1952, ele não demorou a se familiarizar com essa iniciativa, trazendo seu apoio solidário ao projeto, mediante convênios para a realização de cursos de atualização e treinamento de professores dos Estados, através das Secretarias de Educação. Para tanto, Augusto Rodrigues e Noêmia Varella criaram o CIAE (Curso Intensivo de Arte na Educação) sob a direção da competente professora Noêmia, vinda do Recife, a convite de Augusto, para dirigir a Escolinha.

O surgimento do Jornal Arte & Educação

Percebeu-se então a necessidade de um veículo de divulgação de ideias, pesquisas, projetos e realizações no campo da educação através da arte. Na mesma ocasião, Augusto Rodrigues, estando em Londres, participou como representante do Brasil na fundação, em 1954, da International Society for Education through Art (INSEA), acolhida pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), como órgão consultivo, iniciando-se logo depois os congressos internacionais, com presença de educadores brasileiros.



Figura 2: Capa da primeira edição do Jornal Arte & Educação editado em setembro de 1970

Fonte: MIRANDA (2009)

Em diversas reuniões do Conselho Consultivo da EAB a ideia do jornal foi reiteradamente colocada. Até que, por ocasião do Congresso da INSEA em 1970 na cidade de Coventry, na Inglaterra, a EAB se fez representar por sua vice-presidente, a educadora Zoé Noronha Chagas Freitas e pela psicóloga Maria Helena Novaes Mira, professora do CIAE, recebendo então exemplar de um jornal de Biologia Educacional que lhes pareceu corresponder ao perfil do periódico cogitado. Logo após, em reunião do Conselho, Zoé e Maria Helena defenderam a criação imediata do jornal em moldes similares a esse periódico. Debateu-se o nome do jornal, havendo consenso para o título: ARTE & EDUCAÇÃO. O artista plástico e educador Augusto Rodrigues sugeriu o nome de Jader de Medeiros Britto como editor executivo e o da educadora Zoé Noronha Chagas Freitas como Editora Geral, que disponibilizou a gráfica dos jornais O DIA e A NOTÍCIA, de propriedade de sua família, para a composição e impressão.

Em reunião à noite, na residência de Augusto Rodrigues no Largo do Boticário no bairro do Cosme Velho, com a presença de Zoé, Noêmia, Lara Rodrigues, diretora da Escolinha de Arte de Porto Alegre e Jader de Medeiros Britto, debateu-se o perfil gráfico do jornal e a matéria a ser levantada para o número experimental. Augusto comunicou-se então com o artista e designer Ziraldo Alves Pinto, solicitando sugestões para o projeto gráfico do jornal. Disse-lhe que Lara, amiga de Ziraldo, e Jader Britto, naquela mesma noite iriam a seu apartamento para apresentar informações mais detalhadas. Informado do nome do jornal, Ziraldo logo concebeu sua logomarca, imaginando a conjunção E, em estilo barroco, além de indicar sugestões para a diagramação desse número inaugural. Augusto e Noêmia deram contribuições valiosas para artigos e fotos do acervo da Escolinha. O Professor Anísio Teixeira colaborou com sua percepção dessa experiência na educação brasileira; a Dra. Nise da Silveira colaborou com texto fundamental sobre Herbert Read; principal teórico da Filosofia da Educação Através da Arte; a documentalista Regina Helena Tavares traduziu do francês reflexão de Henri Matisse (1869 – 1954) sobre a necessidade de “Olhar a vida inteira com olhos de criança”; o psicanalista Pedro Ferreira analisou a expressão pré-verbal do pensamento infantil por meio do desenho; Lúcia Alencastro Valentim, cofundadora da Escolinha, trouxe sua visão do trabalho com artes plásticas; a psicóloga Maria Helena Novaes Mira contribuiu com sua comunicação ao Congresso de Coventry sobre “Perspectivas de mudança no comportamento dos professores” e o artista Ilo Krugli foi entrevistado sobre sua experiência com o teatro como laboratório de criatividade. Reservou-se espaço para atividades da Escolinha, seu dia-a-dia, com depoimento da ex-aluna Eulalie Ligneul, bem como informações da atualidade como o Brasil na Copa de 1970. Augusto Rodrigues fez a apresentação do jornal. Informado do neoplasticismo geométrico do pintor holandês Piet Mondrian (1872 – 1944), em curso de História da Arte ministrado na Escolinha pelo Professor Carlos Cavalcanti, despertou a atenção de Jader Britto a série de quadros que visualizavam as cores primárias enquadradas em fios negros perpendiculares. Ocorreu adotar esses fios no projeto gráfico que incorporou as sugestões de Ziraldo. Reunida a matéria, com fotos ilustrativas do trabalho das crianças na Escolinha, Zoé, a editora geral, e Jader Britto, editor executivo, foram à sede dos jornais O DIA e a NOTÍCIA para o contato inicial com o chefe do Setor Gráfico, ainda operando com a composição em linotipo. Aplicadas as instruções de diagramação e feitas as correções de provas, efetuou-se a impressão com tiragem de 500 exemplares.

A Escolinha recebeu com entusiasmo esse número experimental, de modo que Augusto Rodrigues empenhou-se em sua distribuição gratuita pela imprensa carioca, além de apresentá-lo em ambientes culturais como O TABLADO, prestigiada escola de Teatro dirigida por Maria Clara Machado. O jornalista Artur da Távola, em sua coluna diária no jornal O GLOBO, ressaltou a importância do lançamento.

Com longa experiência de jornal, Augusto fez a edição dos treze números seguintes, convidando Jader Britto para dirigir o ARTE&EDUCAÇÃO, do número 14 ao 19. Em virtude da mudança de Jader para Brasília, acompanhando o INEP, o Professor Mauro Sá Costa assumiu a editoria, do número 20 ao 24. Nos anos seguintes foram editados vários números, em formato menor. Em 2013, para celebrar o centenário de Augusto Rodrigues, falecido em 13 de abril de 1993, Jader Britto coordenou uma edição comemorativa.

1988: ano marcante e desdobramentos

Em cinco de outubro de 1988 foi proclamada a nova Constituição Brasileira. A melhor imagem daquela data foi a do Deputado Ulysses Guimarães em um discurso histórico. Diante do parlamento repleto de personalidades políticas, representantes da sociedade civil e autoridades estrangeiras, o presidente da Assembleia Constituinte sintetizou: “Temos ódio à ditadura”, conforme publicado no Jornal do Brasil de 06 de outubro de 1988.

Meses antes da célebre data que sublinhou o reencontro do país com a democracia, começou a circular a edição do Jornal Arte & Educação, comemorativa dos quarenta anos da Escolinha de Arte do Brasil.

A pequena edição de 1988 não consta na Coletânea do Jornal Arte & Educação (MIRANDA, 2009) apresentando textos do cenógrafo Luiz Carlos Ripper, Maria Helena Novaes Mira e Pedro Ferreira.

arte & educação

EDIÇÃO COMEMORATIVA DOS 40 ANOS DA ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL

JULHO/88

quarenta anos de escolinha

O mundo contemporâneo, caracterizado por profundas e aceleradas transformações em todos os setores da sociedade, coloca os seres humanos em situação de perplexidade diante dos problemas com os quais têm de se defrontar no seu viver cotidiano.

Assim, a qualidade da vida humana, as relações sociais no âmbito da família, do trabalho e da comunidade, as modificações tecnológicas, a rápida deterioração dos valores culturais, assim como as descobertas e conquistas científicas têm contribuído para tornar os seres humanos frágeis diante da necessidade de se adaptar às mudanças.

Tudo isto está a exigir uma revisão dos objetivos e métodos educacionais, para que eles possam tornar as pessoas mais felizes, criativas, autônomas e aptas a tomar as decisões que lhes são frequentemente exigidas num mundo em processo de permanente transformação.

Nesta perspectiva, a Arte-Educação se coloca como instrumento de fundamental importância para a reversão desta realidade, na medida em que se propõe formar indivíduos suficientemente abertos para serem criativos, críticos, reflexivos e transformadores dessas condições adversas.

Da mesma forma, no contexto da Arte-Educação, os indivíduos devem ser estimulados a participar de uma atitude criadora coletiva que lhes permita contribuir para o bem-estar do grupo, apesar da diversidade da linguagem individual e da divergências de pontos de vista.

No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, as agências formais de educação têm sido limitadas em suas ações, uma vez que são obrigadas a atender a uma enorme quantidade de alunos, matriculados em redes escolares numerosas, embora insuficientes, servidos por um número de professores igualmente insuficiente. Estas agências, em geral, encontram grandes dificuldades de solucionar os problemas qualitativos do ensino, razão pela qual instituições como a Escolinha de Arte do Brasil, por possuírem uma estrutura organizacional mais simples, flexível e capaz de se adaptar às necessidades do meio em que se insere, poderiam funcionar como focos irradiadores da renovação de mentalidades e da melhoria da qualidade de ensino, devendo merecer o apoio das agências oficiais de educação para suas iniciativas.

Criada há cerca de 40 anos, a Escolinha de Arte do Brasil desencadeou um movimento de renovação no ensino das artes, dentro e fora do país, que a torna merecedora do crédito da sociedade.

Ao longo dos seus 40 anos de existência, a Escolinha tem atravessado inúmeras fases críticas, pela ausência de uma infra-estrutura administrativa e de apoio financeiro que lhe assegurasse a sobrevivência sem problemas.

É alentador constatar, no entanto, que apesar das dificuldades encontradas, a Escolinha tem-se mantido, graças à dedicação de todos os que nela têm atuado ao longo dos tempos. Isto é uma prova cabal de que ela encerra valores universais que sobrepujam as dificuldades.

Augusto Rodrigues, seu criador e patrono, tem representado uma fonte permanente de contribuição à educação em ge-

ral e ao ensino das artes em particular. Sob sua inspiração, a EAB tem desenvolvido um trabalho de educação criadora, com professores, crianças e jovens de várias gerações, no âmbito das artes plásticas, legando à sociedade um acervo considerável de trabalhos artísticos de seus alunos e ex-alunos, que pode constituir uma rica fonte de pesquisa e documentação da evolução das formas de expressão criadora ao longo dos últimos quarenta anos.

O acervo compreende desenhos produzidos por crianças e jovens que tiveram oportunidade de conhecer e manusear materiais diferentes e foram estimulados a experimentar e expressar sentimentos e percepções. Além disso, há pesquisas desenvolvidas por estudiosos que lecionaram na EAB, ou gerenciaram projetos específicos, acompanhando as atividades regulares.

O conjunto desse material merece uma análise cuidadosa e bem orientada, que determine como preservá-lo da deterioração, como catalogá-lo e colocá-lo à disposição dos estudiosos, e que pesquisas e estudos cabe basear em seus conteúdos.

Mais ainda, quer ser uma casa aberta a espetáculos teatrais, cursos, conferências, oficinas, exposições, debates, sessões de cineclube, manifestações folclóricas, apresentação de artistas da comunidade, trocas de experiências literárias ou até, simplesmente, encontros sociais da comunidade, sob a chancela do poder público, em atuação conjunta com outras instituições interessadas no aprimoramento cultural da população.

Orlando Miranda

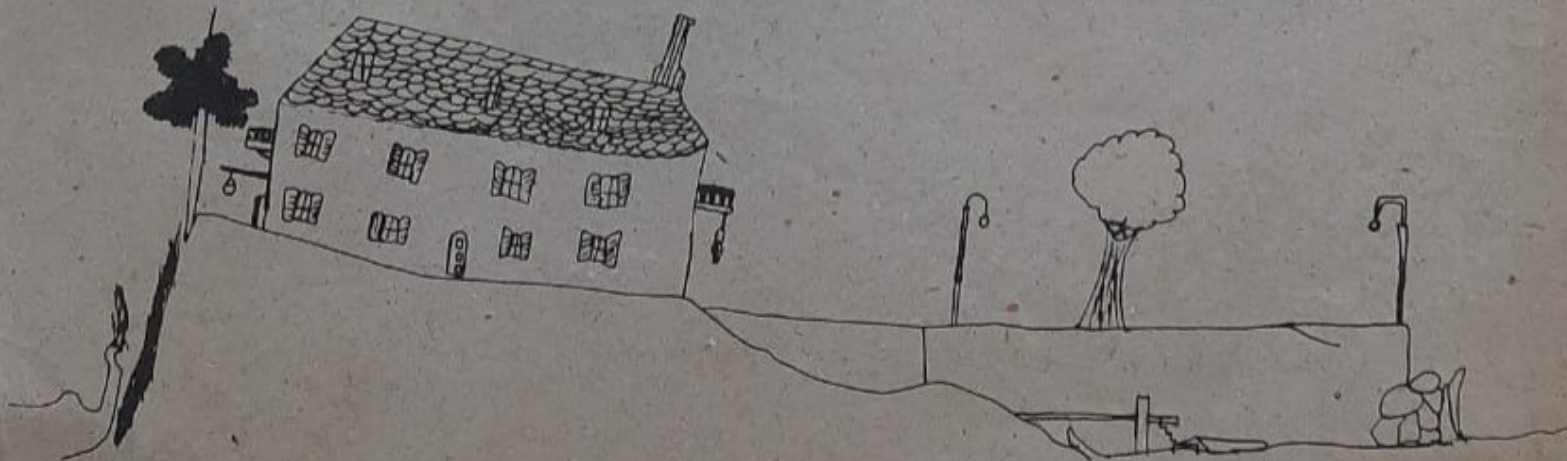


Figura 3: Capa do Jornal Arte & Educação, edição comemorativa dos quarenta anos da EAB, julho de 1988.

Fonte: acervo de Alexandre Palma

De fato, esta edição de 88 é bem mais modesta do que o periódico organizado dez anos depois pelo cinquentenário da EAB com apoio do Ministério da Cultura. Por outro lado, no plano geral, o ano de 1988 marca o reconhecimento da Constituição Cidadã ao direito a Cultura (Artigo 215), especialmente, no pleno desenvolvimento da pessoa humana (Artigo 205), sinalização indispensável para a mobilização seguinte pela segunda Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Estes ventos de renovação chegam na EAB com a ascensão do produtor teatral Orlando Miranda na presidência da instituição. É importante notar que Augusto Rodrigues nunca ocupou formalmente qualquer tipo de cargo executivo na instituição, mesmo na gestão pedagógica, ou, até mesmo na coordenação geral do Jornal Arte & Educação (BRITTO, 2008). Além de um grande articulador das iniciativas exigidas pela Escolinha, seu tempo se distribuía entre os cuidados exigidos pelo dia-a-dia da EAB e sua produção artística; este espírito empreendedor permanece ainda hoje como referência de numerosos projetos educativos, embora ainda receba algumas ressalvas no presente.

Esta contradição não surpreende. Uma das questões fundamentais da arte moderna, ideologicamente, é acreditar que os artistas podem mudar o mundo, sobretudo, se considerarmos o contexto após a Segunda Guerra. Esta visão criadora ainda aglutina tanto professores quanto artistas e foi parcialmente incorporada pela arte contemporânea; por isso ainda é possível acreditar na arte como vetor de transformação. Como contraponto, a distopia pós-moderna trouxe a fragmentação de grandes narrativas, ou, a desestruturação da ideia de que a arte tem alguma pretensão maior do que se constituir para além da linguagem artística. O tempo presente traz a constatação do inegável avanço da sociedade brasileira com a obrigatoriedade da disciplina Arte no currículo escolar e a perda incalculável no abandono da filosofia moderna de arte como base do processo educacional como preconiza Platão em A República no Livro VII (1973). Por outro lado, além deste aspecto na experiência do ensino artístico contemporâneo é mister refletirmos sobre outra crítica constantemente atrelada ao modernismo da EAB. É superficial afirmar que o protagonismo do Jornal Arte & Educação tivesse relação pelo fácil trânsito de seus idealizadores ao poder. Esta abordagem sobre uma concepção libertária de artista pode perfeitamente ser desmistificada no reparo de Tom Jobim (1927 – 1994) sobre injustas avaliações no cenário cultural brasileiro: “A Bossa Nova como sempre foi combatida no Brasil: começaram a dizer que era jazz, o que se faz sempre, como se falou de Villa Lobos, Portinari, Oscar Niemeyer. Como sempre se faz se o sujeito fizer algo que preste. Porque nós temos esta mania de perseguir os homens de bem; os homens de mau não valem a pena perseguir” [1].

A grandeza e a modernidade da EAB não espelham casualidade ou qualquer tipo de protecionismo, mas a realidade objetiva na qual a instituição buscou produzir conhecimento, sem necessidade de embates, mas crescentes consensos a partir de rupturas de seu corpus teórico frente às tendências tradicionais. Estes consensos alicerçados no Jornal Arte & Educação são fundamentais para a totalidade do que hoje se fala como “arte/educação” e inspiram variadas iniciativas exitosas de periódicos acadêmicos e artísticos em circulação no Brasil.

Nesse tempo de pandemia, aguarda-se um novo momento para que a Escolinha de Arte do Brasil volte a editar seu jornal como veículo fertilizador de nossa prática educativa.

[1] A este respeito ver, entre outros; <https://www.youtube.com/watch?v=pXPHcqTBeDA&t=317s>

Figura 4: Augusto Rodrigues (1913 – 1993) recebe o amigo e editor do Jornal Arte & Educação Jader Britto em sua casa no Distrito de Penedo/RJ em agosto de 1992.
Fonte: Acervo pessoal de Jader Britto.



Referências

BRITTO, Jader de Medeiros (org.). **Sessenta anos de Arte-Educação através da Escolinha de Arte do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora do Livro, 2008.

BRITTO, Jader de Medeiros & PALMA, Alexandre (org.). **Escolinha de Arte do Brasil: memória e legado**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019.

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL. **Jornal Arte & Educação: edição comemorativa dos quarenta anos da Escolinha de Arte do Brasil**. Rio de Janeiro: julho de 1988.

MIRANDA, Orlando. **Coletânea do Jornal Arte & Educação**. Rio de Janeiro: Editora Teatral, 2009.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

READ, Herbert. **Education through art**. Londres: Faber and Faber, 1945.



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

Dulce Regina Baggio Osinski Formada pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, possui pós-graduação pela Academia de Belas Artes de Cracóvia, Polônia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, atuando como docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Realizou pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Lidera o Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE-CNPq).

E-mail:
dulceosinski@gmail.com

Referência:

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. O lugar da imagem no jornal Arte & Educação (1970-1978). **Revista VIS**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 19-42, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/index>.

O LUGAR DA IMAGEM NO JORNAL ARTE&EDUCAÇÃO (1970-1978)

*The place of the image in the journal
Arte&Educação (1970-1978)*

Resumo

Este artigo analisa o lugar da imagem no jornal *Arte & Educação*, órgão da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) em circulação entre 1970 e 1978, buscando compreender seu projeto editorial, as categorias imagéticas presentes, e as relações entre as escolhas empreendidas por seus organizadores e as ideias por eles defendidas. A publicação será aqui pensada como objeto cultural e suporte material de práticas e leituras (Chartier), sendo também empreendidos diálogos com autores que discutem os campos da imagem (Aumont, Manguel, Santaella) e da história da educação (Caspard, Nóvoa, Bastos, Catani). Como fontes, são utilizados os originais do *Arte & Educação*, disponíveis na Biblioteca Nacional, e coletânea organizada por Orlando Miranda.

Palavras-chave: Escolinha de Arte do Brasil; Jornal *Arte & Educação*; educação pela arte; imagem e história; imprensa pedagógica.

Abstract

This article analyzes the presence of the image in the newspaper Arte & Educação, an organ of the Escolinha de Arte do Brasil (EAB) in circulation between 1970 and 1978, seeking to understand its editorial project, the categories of images contemplated and the relationships between the choices made by its organizers and the ideas they advocated. The publication will be conceived here as a cultural object and material support for practices and readings (Chartier), and dialogues are also undertaken with authors who discuss the fields of image (Aumont, Manguel, Santaella) and the history of education (Caspard, Nóvoa, Bastos, Catani). As sources, the originals of Arte & Educação available at the National Library and collection organized by Orlando Miranda are used.

Key-words: *Escolinha de Arte do Brasil; Journal Arte & Educação; education through art; image and history; pedagogical press.*

Introdução

Para aqueles que podem ver, a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar a própria existência (MANGUEL, 2001, p. 21).

Este artigo analisa a presença da imagem no jornal *Arte & Educação*[1], órgão da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), em circulação no período entre 1970 e 1978[3], buscando compreender suas funções no projeto editorial, mapear as categorias de imagens presentes e estabelecer relações entre as escolhas empreendidas por seus organizadores e as ideias por eles defendidas. A análise, feita com base na combinação de dados quantitativos e qualitativos, leva em conta fatores como a autoria, as temáticas exploradas e as categorias imagéticas às quais as reproduções estão vinculadas.

A publicação será aqui pensada como objeto cultural e suporte material de práticas e leituras (CHARTIER, 1998, p. 2001), o qual expressa as intenções de quem o produziu, seja em sua configuração visual, nos conteúdos nele expressos ou nas imagens selecionadas para figurar em suas páginas.

A imprensa, considerada por autores como Nóvoa, Bandeira, Paulo e Teixeira (1997, p. 11-13) como um dos meios privilegiados para a apreensão da diversidade educativa, possibilita, por meio de sua análise, a apreensão de “discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta”, por exprimirem desejos de futuro enquanto denunciam situações do presente. Concebida como objeto de estudo autônomo, historiadores têm se debruçado sobre ela nas últimas décadas, interrogando-a a partir de múltiplas perspectivas, entre as quais se destacam o seu papel na disseminação de ideias ao longo dos dois últimos séculos, a multiplicidade de objetivos e assuntos presentes em suas páginas, o modo como foi utilizada pelos atores interessados nos processos educacionais e o papel desempenhado nas ligações entre os desdobramentos sociais e as mudanças no campo educativo (NÓVOA; BANDEIRA; PAULO; TEIXEIRA, 1997, p. 15).

Referindo-se especificamente às revistas especializadas em educação, Catani e Bastos (1997, p. 7) afirmam que estas “constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo”, fazendo circular informações sobre o trabalho pedagógico, as práticas docentes, o ensino de disciplinas e conteúdos específicos, e a categoria do magistério, entre tantos outros temas referentes aos espaços educacionais.

[1] Como fontes privilegiadas de análise, fazemos uso dos originais dos jornais guardados no acervo da Biblioteca nacional e de coletânea organizada por Orlando Miranda (2009), que os reproduziu ao modo de *fac-similes*, embora com formato reduzido.

[2] A análise se deterá nas edições dentro da proposta original do periódico, excluindo edições de caráter comemorativo que foram publicadas nas datas de fevereiro de 1999, março e dezembro de 2006, janeiro de 2008 e janeiro de 2009 (ARTE & EDUCAÇÃO: 1970-2009).

Mais ágil e interativa que os tratados acadêmicos ou os manuais didáticos, a imprensa pedagógica, abundante e diversa, constitui, de acordo com Caspard e Caspard (1997: 46), observatório para as questões educacionais, escolares e de formação. Considerados por Bastos (1997, p. 173) instrumentos privilegiados para a construção do conhecimento, jornais, revistas e boletins voltados à educação podem revelar, por meio da análise do discurso neles veiculado e da ressonância dos temas debatidos, o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, dentro e fora do universo escolar. Por outro lado, a pretensão de estabelecer diretrizes para o trabalho docente lhes confere uma determinada capacidade de influenciar a cultura escolar (Nogueira, 2007, p. 61) ao disseminar saberes, condutas e modos de pensar.

No contexto dos periódicos educacionais, o jornal *Arte & Educação* guarda algumas peculiaridades por não ser direcionado especialmente às instâncias escolares regulares, não ser editado por professores, secretarias de educação ou outras instituições oficiais, pelo envolvimento de intelectuais de relevo dos campos da arte, da educação e da psicologia, e por não abordar a educação de um ponto de vista mais amplo, concentrando-se na proposta de educação pela arte.

Um jornal em defesa da educação pela arte

Instituição fundada em 1948 na cidade do Rio de Janeiro por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues, da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e da escultora estadunidense Margareth Spencer (ESCOLINHA, 2021), a Escolinha de Arte do Brasil se vinculava aos pressupostos da educação pela arte, atuando à margem do sistema escolar regular e mesmo criticando a escola por suas limitações aos impulsos criadores dos educandos. Seus ideais, defendidos especialmente pelo intelectual britânico Herbert Read^[3], tinham raízes em experiências anteriores, a exemplo das realizadas pelo artista e educador austríaco Franz Cizek, pela educadora britânica Marion Richardson e pelo filósofo e educador norte-americano John Dewey. Adeptos de processos relacionados às correntes educacionais renovadoras, esses educadores valorizavam a liberdade de expressão artística da criança e a não intervenção de adultos – familiares ou professores – em seus processos criativos, vendo na arte a solução para uma educação criadora.

Além de atividades de frequência livre para crianças e adolescentes, oferecidas desde sua instituição, a EAB passou a organizar, a partir de 1961, o Curso de Intensivo de Arte e Educação (CIAE), voltado à capacitação de professores. Outras atividades, como exposições de arte infantil, cursos e oferta de estágios, também faziam parte de suas atribuições.

Protagonista do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), responsável pelo surgimento de instituições congêneres no país e no exterior, a EAB mantinha relações com instituições internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e a INSEA (Sociedade Internacional para Educação pela Arte), recebendo subvenções, para seu funcionamento, de órgãos públicos como o Ministério da Cultura e a Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara.

[3] No contexto da Segunda Guerra Mundial, o intelectual, poeta e crítico de arte e literatura Herbert Read (1893-1968) organizou a Exposição de Desenhos de Escolares Britânicos, que circulou por diversos países, incluindo o Brasil, como forma de propaganda em defesa das nações aliadas. O projeto deu origem à obra de sua autoria intitulada *Education through Art* (Read, 1943), que se tornaria referência para a educação em arte nas décadas seguintes.

A ideia da criação de um jornal voltado para a educação em arte[4] surgiu a partir da participação de membros da EAB, entre eles Zoé Chagas Freitas, na época vice-presidente da Instituição, no XX Congresso Mundial da INSEA, realizado em agosto de 1970, em Coventry, Inglaterra (FREITAS, 2006, p. 5). O contato com projetos semelhantes teria estimulado o grupo de educadores a investir numa publicação que tivesse como objetivos estimular a comunicação e o intercâmbio entre escolinhas de arte, documentar as atividades da Escolinha de Arte do Brasil, divulgar pesquisas realizadas na área e informar o público sobre as tendências atuais da educação através da arte (RODRIGUES, 1970, p. 1). Curiosamente, mesmo sendo partidária de um projeto que valorizava a liberdade de expressão, o *Jornal Arte & Educação* nasce no contexto de plena vigência da ditadura civil-militar, em vigor desde 1964, e no mesmo momento em que estava sendo gestada a lei 5692/71, que redefiniria as bases para o ensino regular no país[5]. Uma de suas providências, a introdução da Educação Artística nos currículos escolares, seria responsável por mudanças profundas no campo da educação em arte, entre elas a exigência de formação específica para o professor e a consequente criação de curso superior de licenciatura na área artística.

Tendo como público-alvo professores e educadores envolvidos com escolinhas de arte, mas também pais de alunos e a intelectualidade artística e educacional interessada, o periódico, cuja intenção de periodicidade inicial era mensal, teve um percurso acidentado e irregular ao longo de sua existência. Mesmo contando com o apoio de veículos como *O Dia* e *A Notícia* para sua impressão e o patrocínio de empresas privadas em parte de seus números, tais recursos não eram suficientes para cobrir seus custos e garantir a constância desejada, ainda mais tendo em vista que a própria EAB passava constantemente por problemas financeiros, conforme revelam matérias publicadas em jornais da época[6].

Foram publicados ao todo 25 números, contanto com o número 0 (zero), de caráter experimental, os quais mantiveram certa regularidade no formato e nos conteúdos publicados, passando, entretanto, por longos períodos de abstenção entre um número e outro em algumas ocasiões. A edição em monocromia e o formato de 28 X 28 cm relacionam o periódico às configurações de um jornal, denominação assumida pelos responsáveis por sua realização. Entretanto, apesar de também ser referido por outros veículos da imprensa como tabloide ou boletim, algumas de suas características, como o número reduzido de colunas, entre três e quatro, a presença marcante das imagens, o conteúdo reflexivo e ensaístico da maior parte de seus artigos, e a periodicidade, sugerem uma aproximação maior com a categoria de revista.

[4] Para saber mais sobre o contexto de criação, temas tratados, aspectos materiais, circulação e ciclo de vida do *Jornal Arte & Educação*, ver Osinski (2018).

[5] Uma de suas providências, a introdução da Educação Artística nos currículos escolares, seria responsável por mudanças profundas no campo da educação em arte, entre elas a exigência de formação específica para o professor e a consequente criação de curso superior de licenciatura na área artística.

[6] Foram inúmeros os artigos publicados nas décadas de 1960 e 1970 alertando para as dificuldades enfrentadas pela Escolinha de Arte do Brasil e conclamando a sociedade a sair em sua defesa. Alguns exemplos podem ser citados, como o texto de Walmir Ayala (1970) intitulado "Escolinha Salva", publicada no *Jornal do Brasil* (12 jan. 1970), as matérias do *Correio da Manhã*, que levavam títulos sugestivos como "Escola de arte fica sem verba e pode fechar" (28 fev. 1970), "Escolinha resiste e vence" (03 mar. de 1970), ou a que teve lugar no *Jornal do Brasil* alguns anos mais tarde (20 jul. 1978), que assumia o tom de convocação: "SOS Rio: vamos salvar uma escola?".

Não havendo a preocupação da estruturação em seções definidas, os conteúdos do jornal *Arte & Educação* se dividem entre artigos de reflexão, notícias, notas, entrevistas, depoimentos, além de relatos de palestras, conferências. Também se fazem presentes, em menor número, textos literários, editoriais, cartas de leitores, sugestões de bibliografias e transcrições de leis e regulamentos.

Com relação aos temas abordados, nota-se uma predominância daqueles que tratam das relações entre arte e educação e os referentes à psicologia da educação, que somam um pouco menos de dois terços do total. Temas relacionados às artes são objeto de 16% das matérias, e embora haja uma predominância das artes plásticas, também outras linguagens como a música, as artes cênicas, o cinema, a arte popular, o folclore, o artesanato, a arquitetura, o patrimônio e o paisagismo aparecem ocasionalmente. Textos sobre literatura e comunicação também têm seu espaço no periódico, sendo que outros temas, a exemplo do futebol, aparecem eventualmente.

Entre os muitos colaboradores que contribuíram com seus textos para o jornal sobressaem-se os artistas, educadores e psicólogos num universo em que 68% dos textos são autorais. Sociólogos, antropólogos, historiadores, críticos de arte, arquitetos, jornalistas, poetas e escritores completam o rol de personalidades que cederam sua produção para veiculação no *Arte & Educação*.

Produzindo textos especialmente para o jornal ou permitindo sua reprodução, destacam, entre os muitos autores mapeados, os integrantes da EAB Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim e Maria Helena Novaes Mira, os escritores Celina Ferreira e Clarival Valladares, o educador Durmeval Trigueiro Mendes, o psiquiatra Pedro Figueiredo Ferreira e o escritor Artur da Távola. Além deles, os leitores puderam ter contato com a produção intelectual de autores do campo da educação como Jean Piaget, John Dewey e Anísio Teixeira; de representantes da educação pela arte, como Viktor Lowenfeld, Herbert Read, Tom Hudson e Ana Mae Barbosa; de artistas como Henri Matisse e Paul Klee, Marília Rodrigues, Abelardo Rodrigues, Ziraldo e Laís Aderne; do paisagista Burle-Marx e do arquiteto Lucio Costa. A contribuição sobre os debates sobre a produção artística contemporânea ficou a cargo de teóricos da arte como José Roberto Teixeira Leite, Frederico Morais, Annateresa Fabris e Décio Pignatari. Escritores e poetas como Cecília Meireles, Clarice Lispector, Graciliano Ramos e Carlos Drummond de Andrade integram igualmente um corpo de autores de peso que incluía ainda o músico H.J. Koellreutter, a psiquiatra Nise da Silveira e o sociólogo Gilberto Freire.

Acompanhando 59% das matérias publicadas, a presença abundante de imagens foi uma das características de *Arte & Educação* que se manteve em todos os números publicados. Impressas em preto-e-branco e ocupando por vezes lugar de destaque na diagramação visual, elas serão objeto de atenção na análise que segue.

Imagens em contexto: entre fotografias, obras de arte e desenhos infantis

As muitas dimensões da imagem e seus variados papéis na vida humana têm sido objeto de discussão de autores como Alberto Manguel (2001, p. 21), para quem somos em essência “criaturas de imagens”. Concebidas como símbolos, sinais, mensagens ou alegorias, as imagens povoam nossa existência desde tempos imemoriais.

Não obstante, foi a partir da disseminação de processos de gravação e impressão[7], introduzidos no contexto europeu no século XIV, e especialmente com a disseminação da imprensa, a invenção da fotografia e o desenvolvimento de processos fotomecânicos a partir do século XIX, é que elas passaram a circular de forma mais ampla, especialmente quando associadas à tipografia, à litografia e mais tarde ao off-set, tornando-se reproduzíveis e disponíveis para um público cada vez mais numeroso.

Seja na forma de pinturas, desenhos, gravuras, fotografias ou publicações, as imagens permitem aos historiadores “compartilhar as experiências ou o conhecimento de culturas passadas” (BURKE, 2004, p. 16-17) e imaginar o tempo pretérito de maneira mais vívida. Por meio delas, é possível perceber nuances da narrativa histórica não perceptíveis em fontes escritas e visualizar aspectos não possíveis de serem apreendidos apenas por meio de descrições textuais. Toda imagem é “portadora do pensamento de seu autor e principalmente da cultura” (ENTLER, 2012, p. 133), sendo invariavelmente fruto de construções discursivas que expressam ideologias, pontos de vista, opções estéticas e modos de ver o mundo. Não obstante, Aumont (2010) nos alerta para o fato de que tampouco o observador é neutro, sendo suas interpretações filtradas por vivências, saberes, afetos e crenças condicionados pelos contextos temporal e espacial em que vive, e pela cultura da qual faz parte.

O advento dos processos de produção de imagens, que Santaella e Nöth (2008) classificam como pertencentes ao universo do paradigma fotográfico[8], possibilitou a reprodução de registros imagéticos de variadas origens e meios, oportunizando a geração de “imagens de imagens” (BERTETTO, 2006, p. 272) e gerando a perda progressiva da relevância da ideia de origem. É esse o caso das imagens que constam em impressos como o jornal Arte & Educação. Reproduções de desenhos originais, de fotografias tiradas por fotógrafos ligados à EAB, de clichês pré-existentes ou mesmo de fotografias de obras de arte, tais imagens, mesmo veiculadas em preto-e-branco, cumpriam funções diversas no contexto do periódico.

O cuidado com os aspectos visuais foi presença marcante no projeto do periódico, que contou com a colaboração do artista gráfico e cartunista Zivaldo, responsável pela concepção gráfica de logotipo e por sugestões da diagramação que foi utilizada nos 13 primeiros números (Figura 1). De um modo geral, imagem e texto dividiam o espaço das páginas na organização dos elementos gráficos, sendo relativamente raras as imagens ocupando página inteira. Mesmo assim, em muitas ocasiões elas aparecem em meia página, o que lhes conferia destaque no âmbito dos assuntos tratados.

[7] Podem ser citados nesse sentido técnicas como a xilogravura, a gravura em metal (calcografia), a litografia e a serigrafia, as quais foram responsáveis pela reprodução de imagens ao longo de séculos com fins diversos, seja na confecção impressos como livros, cartazes, folhetos, etc., seja no que se refere à fabricação de tecidos, papéis de parede, mobiliários, embalagens e outros objetos utilitários.

[8] Santaella e Nöth (2008) cunharam, para fins de sistematização, uma classificação da produção imagética em três paradigmas: o pré-fotográfico, referente às imagens produzidas artesanalmente, o fotográfico, cuja imagem é captada por dispositivos óticos, e o pós-fotográfico, resultante das imagens produzidas essencialmente por meios digitais.

ARTE & EDUCAÇÃO

ano I

escolinha de arte do brasil

setembro - 70

apresentação

Há 22 anos, a Escolinha de Arte do Brasil iniciou entre nós o trabalho pela integração das atividades artísticas no processo educativo, organizando um movimento de âmbito nacional que chegou a ultrapassar nossas fronteiras. Hoje mais de 50 escolinhas de arte, sem contar aquelas de que não temos registro, se espalham pelo País afora, dando seqüência aos princípios de uma nova educação através da arte, tão bem sistematizadas por Herbert Read em sua obra clássica.

Matriz desse movimento no Brasil, a Escolinha tem se esforçado no sentido de não faltar com sua presença e sua experiência na formação da criança e do jovem, ajudando a renovar o sistema de ensino, promovendo cursos e estágios para professores em todos os níveis e em vários campos de atividade artística, inter-relacionada com a educação.

Partimos do princípio de que toda criança tem necessidade de se expressar livremente. Fazê-la participar da alegria criadora, através de um clima de compreensão e confiança é a melhor recompensa que lhe pode dar o educador. A arte, através de seus símbolos, dá curso ao ajustamento da vida emocional, facilita o exercício da disciplina interior, cria condições propícias à aprendizagem formal da escola porque é fator de integração e de desenvolvimento harmonioso da personalidade.

Hoje tentamos uma reestruturação de nossas atividades; procuramos caminhos novos para ir ao encontro da criança e do jovem do Brasil, através de novas formas de comunicação, auscultando-lhe seus anseios e procurando atendê-los melhor em suas exigências como agentes próximos da era tecnológica que marca o nosso tempo.

Nessa perspectiva, incorporando ao seu trabalho as contribuições da ciência e da tecnologia, pretende a Escolinha de Arte do Brasil ampliar suas atividades de pesquisa nas áreas de sua especialidade, estruturadas com a fundamentação e a metodologia científica que lhe são próprias, de modo a estender seu raio de ação e inserir uma dimensão nova em sua função criativa.

Para o registro dessas atividades, e para estimular a comunicação e o intercâmbio entre as escolinhas de arte do País e do exterior, impunha-se o lançamento do periódico ARTE & EDUCAÇÃO, órgão da Escolinha de Arte do Brasil, que pretende documentar seu labor criativo, socializar experiências através da divulgação de pesquisa, além de manter o público informado das tendências atuais de educação, inspirada nos ideais de liberdade e criatividade, a serviço da paz.

augusto rodrigues

DESENHO:
EXPRESSION PRÉ-VERBAL
DO PENSAMENTO INFANTIL
P. 2

AS ESCOLINHAS
DE ARTE
DE AUGUSTO RODRIGUES
P. 3

É PRECISO
OLHAR A VIDA INTEIRA
COM OLHOS DE CRIANÇA
P. 4

A CONCEPÇÃO
EDUCACIONAL
DE HERBERT READ
P. 5

TEATRO:
LABORATÓRIO
DE CRIATIVIDADE
P. 7

CONGRESSO DA INSEA:
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
NUM MUNDO EM
CONSTANTE MUDANÇA
P. 12



Figura 1 - Capa do número experimental de Arte & Educação.

Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional e de coletânea organizada por Orlando Miranda (2009)

Trabalho de Virgínia (6 anos) — EAB

Foram mais de quatrocentas imagens veiculadas nos oito anos de funcionamento do jornal, as quais se dividem em fotografias de temas variados (46%), reproduções fotográficas de ilustrações, obras de arte, artesanato e design (32%) e reproduções de trabalhos artísticos infantis (22%). Mais da metade delas (57%) foram publicadas sem autoria declarada, característica mais frequente no caso das fotografias, cujos autores foram mencionados apenas em 21% dos casos. As fotografias restantes, em sua maioria, tratavam-se de reedições de imagens reproduzidas por outros veículos. De forma geral, as imagens aparecem cumprindo funções de documentação ou ilustração, não sendo problematizadas nos textos que acompanham. Pelas características técnicas inerentes desse tipo de publicação e serem, como já mencionado, muitas vezes imagens de imagens, ou seja, de segunda ou terceira geração, há em muitos casos uma perda de qualidade no que se refere à definição, aos meios tons ou aos contrastes. Também o fato de serem trabalhadas em monocromia é um fator limitador no caso de originais em que a cor é fundamental, como as obras de arte ou os desenhos e pinturas infantis.

Entre os autores que tiveram seus nomes registrados junto às fotografias publicadas estão Augusto Rodrigues, Regina Alvarez e Antonio Carlos Rodrigues. Juntos, os três foram responsáveis por 90% das imagens cuja autoria conhecemos. Chamam atenção suas relações próximas com a EAB. Ocupando à época os cargos de diretor técnico da Escolinha e editor do *Arte & Educação*, Augusto Rodrigues foi o autor de 13 fotografias, as quais tiveram como tema as atividades da instituição, além de outros motivos específicos para ilustrar determinadas matérias. Esse também foi também o caso de Antonio Carlos Rodrigues, que figura em algumas edições como representante do periódico em Paris e que contribuiu com duas fotografias em que aparecem crianças agrupadas e brincando. Já Regina Alvarez, que ganhara em 1969 o Prêmio Kodak de Fotografia e atuava como arte-educadora da EAB, foi responsável pela documentação fotográfica do Encontro das Escolinhas de Arte, ocorrido no Rio de Janeiro entre 17 e 21 de julho de 1972 e que congregou cerca 200 professores e artistas brasileiros. O evento foi objeto de matérias no *Arte & Educação* de número 12, que contou com 15 imagens da artista. Alvarez, que desenvolveria posteriormente carreira artística no campo da fotografia, realizava naquele momento, no ambiente da Escolinha, pesquisas sobre arte e tecnologia. A partir de interferências na película do filme, as quais consistiam em desenhar em sua superfície, “descolorindo, queimando ou criando transparências a serem projetadas a partir de embalagens de celofane”, foi responsável pela realização, junto com seus alunos, de uma série de audiovisuais que tinham como motivação inicial os sonhos narrados pelas crianças (ESCOLA DE ARTES VISUAIS DO PARQUE LAGE, 2011).

Um olhar panorâmico para os temas abordados nas imagens fotográficas aponta para a predominância de registros de eventos como encontros de arte-educação e espetáculos artísticos, cenas de adultos em atividades educacionais, retratos de personalidades dos campos da arte e da educação e principalmente cenas envolvendo crianças em situações diversas. Elas estão presentes em 42% das fotografias e integram 19% do total de imagens veiculadas, sendo mostradas sobretudo em situações de plena atividade artística. Alunos e alunas de escolinhas de arte pintando, desenhando, modelando ou realizando outros trabalhos de expressão plástica aparecem em 44% das imagens desta categoria. Com frequência estão trabalhando sentados no chão, em posições descontraídas que contrastam com as representações correntes dos ambientes escolares tradicionais, com carteiras enfileiradas ou agrupamentos de alunos ordenados e posados.



Esse despojamento é percebido na imagem de autoria de Lídia Goldenstein (Figura 2), vencedora de um concurso promovido pelo jornal intitulado 3 Razões, que tinha como objetivo premiar o melhor relato de um dia de classe, a melhor fotografia de criança em atividade criadora e a melhor resposta à pergunta “Por que não se deve dar à criança desenhos para colorir?”. A chamada para o certame foi feita na edição de número 2 do jornal *Você merece*, edição de fevereiro de 1971). Publicada no *Arte & Educação* de número 5, a imagem retrata um dia de aula na Escolinha de Arte de São Paulo.

Sentadas no chão, crianças com idades entre dois e cinco anos pintam em suportes afixados na parede. Ao fundo, uma figura feminina de costas, vestindo um avental – provavelmente a professora – acompanha e assessora o trabalho de uma delas. Os potes espalhados pelo chão, bem como as manchas de tinta na perna da criança em primeiro plano, enfatizam a ideia de liberdade tão cara aos adeptos da educação pela arte.

Figura 2 – Crianças na Escolinha de Arte de São Paulo
Fonte: *Arte & Educação*: abr.1971: 16.

O mesmo se dá com a imagem publicada em setembro de 1971 (Figura 3), representando as atividades desenvolvidas na Escolinha Municipal de Pelotas, RS. Nela, um grupo de crianças com idade de 5 anos trabalha num projeto que tem como tema as aventuras do homem pelo espaço sideral. As crianças da esquerda atuam de forma colaborativa na pintura de um foguete, umas de pé, outras sentadas. À direita, uma menina sobe na mesa para alcançar seu alvo, enquanto sua companheira atua na base do objeto espacial. A fotografia aparece na página de forma independente, e a legenda, informando sobre o trabalho realizado, comenta que em sua elaboração “desenvolve-se a sensibilidade artística da criança, ao mesmo tempo que se lhe proporciona novos conhecimentos” (*Arte & Educação*, jun. 1971, p. 16).

Além de enfatizar a liberdade de expressão, as imagens acima remetem às ideias pedagógicas renovadoras, seja no que se refere à autonomia do aluno, seja na importância do aprendizado por meio do fazer, como defendido por intelectuais nas primeiras décadas do século XX, como o educador norte-americano John Dewey.

Integrando 32% das representações de crianças, também são significativas as fotografias em que elas aparecem brincando, em jogos coletivos ao ar livre ou conversando entre si. Em algumas ocasiões, elas são representadas acompanhadas de seus professores em situações de ensino-aprendizagem (11%). Em menor número, algumas imagens de crianças sozinhas ou acompanhadas de mulheres em atitude maternal ilustram textos com temas relacionados à infância ou às relações entre pais e filhos.

Mesmo sem mencionar os autores individualmente, merece atenção a publicação, em agosto de 1972, de matéria que teve como título “Escolinha vê e fotografa o zoológico” (*Arte & Educação*, ago.1972, p. 8-9). Em duas páginas inteiras, são apresentadas 15 imagens feitas pelos professores e alunos da EAB como resultado de um exercício de introdução à fotografia. O texto sucinto justifica a importância da fotografia para as artes visuais no contexto contemporâneo e para a educação infantil pela arte. Girafas, leões, elefantes, jacarés e outros animais aparecem nas imagens captadas pelas crianças e por seus educadores, que também registraram os alunos enquanto fotografavam.

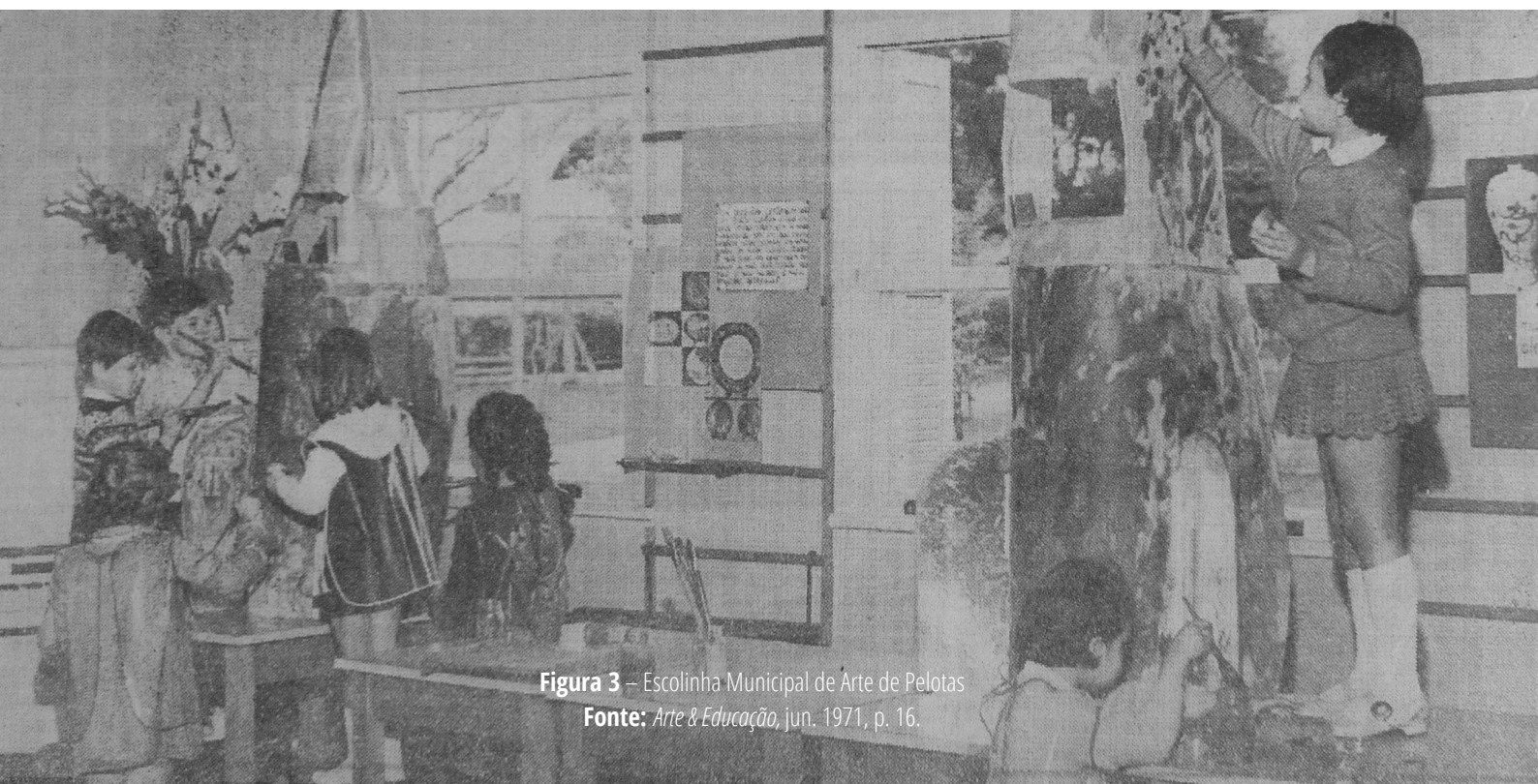


Figura 3 – Escolinha Municipal de Arte de Pelotas
Fonte: *Arte & Educação*, jun. 1971, p. 16.

A presença infantil nas imagens do jornal aumenta se considerarmos a soma de representações de crianças em fotografias com as reproduções de sua produção artística, cujo total ultrapassa 40% em relação ao número total de imagens, indicando que seu protagonismo transcendia os textos que tomavam a criança como objeto ou tema.

Não obstante, se no caso das fotografias a maioria dos autores das imagens é desconhecida, já para as reproduções de obras de arte e trabalhos infantis a situação é inversa, pois dois terços delas são diretamente relacionadas aos seus autores. Em geral, os desenhos e pinturas das crianças são identificados com o primeiro nome do autor seguido da idade. Já as obras de arte são identificadas com os nomes e sobrenomes de seus autores.

A importância dada a esse tipo de produção é exemplificada pelo fato de a capa da primeira edição experimental, de número zero, levar a imagem de um desenho feito a pincel, de autoria de Virgínia, de 6 anos (*Arte & Educação*, 1970, 1), frequentadora da EAB (Figura1). Representando uma figura feminina de forma esquemática, linear e gestual e inserida de forma autônoma na página, a imagem vem acompanhada de apresentação do jornal *Arte & Educação* assinada por Augusto Rodrigues, porém sem relação direta com a mesma.

A escolha do desenho de Virgínia para a estreia do empreendimento editorial da EAB reflete uma preferência da editoria por trabalhos de crianças menores, considerados mais espontâneos e afinados com a filosofia da liberdade de expressão por ela advogado. Isso se reflete igualmente na porcentagem de trabalhos infantis publicados com autoria declarada de crianças na faixa de 4 a 7 anos, de 63%, enquanto apenas 21% tinham como autores meninos e meninas com 8 a 11 anos. Esse número era ainda menos no caso de adolescentes entre 12 e 15 anos, que compareceram com apenas 16% do total de desenhos e pinturas publicados.

Executados linguagens como a gravura, a pintura ou o desenho em técnicas variadas, os trabalhos de crianças presentes no jornal *Arte & Educação*, quase em sua totalidade figurativos, representam em sua maioria elementos humanos, mas também naturezas mortas, motivos animais e paisagens. Muitos deles servem como ilustrações para artigos sobre educação em arte ou psicologia da educação, como forma de exemplificação das questões discutidas ou das metodologias defendidas. Assuntos como a conquista da lua, então em alta, são explorados pelas crianças a partir de provocações feitas nas atividades da Escolinha. O desenho de Kuyakuyali, um menino de 15 anos, da etnia Menikáku, publicado na capa da edição de janeiro de 1971, pode ser considerado exceção, por apresentar padrões abstratos, realizados a partir da configuração de espinha de peixe (Figura 4). A imagem se relaciona com matéria publicada na página 3 da mesma edição, intitulada "Kaiti, pajé e ceramista", que aborda a produção artística da população indígena do Alto Xingú.

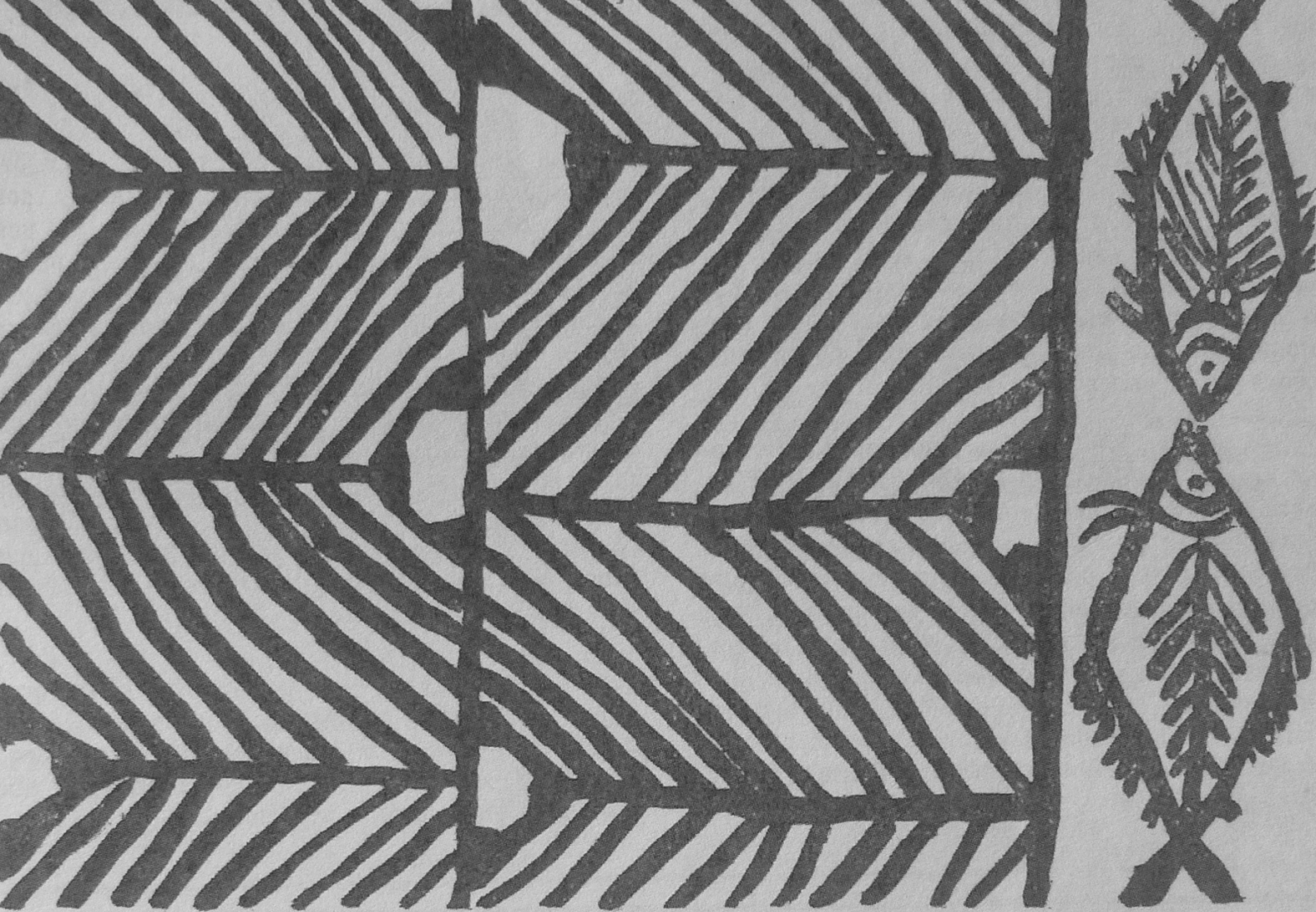


Figura 4 – Desenho de Kuyakuyali, menino de 15 anos da etnia Menináku

Fonte: *Arte & Educação*, jan. 1971, nº 1.

Em duas ocasiões, os desenhos infantis cumpriram o papel de incentivo à participação em concursos de arte infantil. Na primeira, dois desenhos de elementos arquitetônicos acompanham o artigo intitulado “Retrato do Brasil visto pelas Crianças” (*Arte & Educação*, jul. 1974, p. 10-11), que trata de projeto promovido pela Sociedade Brasileira de Educação através da Arte (SOBREART), que tinha como objetivo selecionar 400 desenhos de meninos e meninas de todo Brasil para edição posterior de livro, que levaria o título “O Brasil visto por suas crianças”. Na segunda, um desenho de paisagem do Rio de Janeiro acompanha o texto “O Rio de Janeiro visto por suas crianças”, sobre os desdobramentos do projeto anterior, que tiveram como um de seus resultados a realização de uma exposição na sede do Banco do Estado da Guanabara (*Arte & Educação*, dez. 1974, p. 16). Nenhum desses trabalhos traz identificação de autoria, mas o fato de se relacionarem a esse tipo de certame competitivo acabava fazendo com que servissem de modelos do que seriam desenhos infantis desejáveis ou adequados para tal finalidade.

Por vezes, o entrosamento entre o desenho infantil escolhido para a publicação e os conteúdos abordados pelo autor do texto se dá de modo especial. Este é o caso do “desenho-poesia”, de autoria de André, de 8 anos (Figura 5), frequentador da Escola Parque da Gávea e torcedor do Flamengo, que expressa o amor ao seu time combinando texto e imagem. Nele, a figura de uma criança ostenta o emblema do clube sobre a cabeça, e de sua boca saem versos da canção “Fio Maravilha”, de Jorge Benjor. A repetição das palavras e sua disposição no papel remetem ao ritmo música e se integram na composição visual numa relação com as experiências de poesia concreta, bastante exploradas naquele momento. Sua produção acompanha texto de autoria de Carlos Drummond de Andrade intitulado “A educação do ser poético”, publicado em outubro de 1974 (*Arte & Educação*, out. 1974, p. 16).

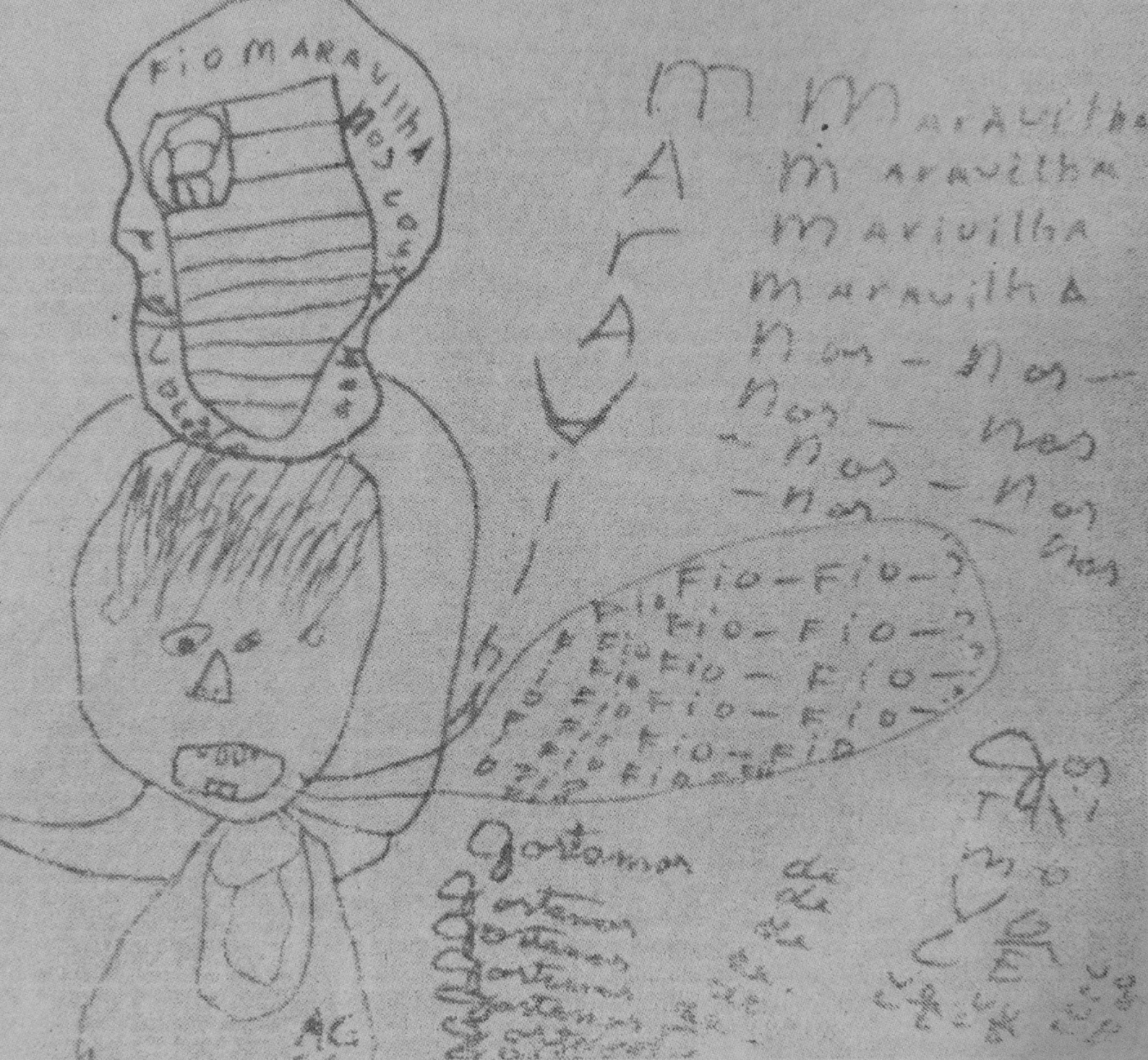


Figura 5: Desenho-poesia de André, de 8 anos, Escola Parque, Gávea

Fonte: *Arte & Educação*, out. 1974, p. 16

O autor inicia suas reflexões com a pergunta: “Por que as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” (*Arte & Educação*, out. 1974, p. 16) para em seguida relacionar a poesia com estados de pureza da mente que estariam presentes de modo natural no público infantil. A escola tradicional e o estudo sistemático são por ele criticados por serem corrosivos ao que denomina de “instinto poético da infância”. Em sua opinião, as escolinhas de arte poderiam se encarregar de suprir essa deficiência da educação formal, introduzindo em suas unidades projetos de educação para e pela poesia, espécies de “extensões poéticas” de suas atividades. Percebe-se o cuidado dos editores com a seleção do desenho de André, que de certa forma explicita os desejos de Drummond e adianta que sua sugestão poderia já estar sendo posta em prática.

A edição com a qual Drummond colaborou foi dedicada à temática do livro para crianças e jovens, motivada pela realização no Rio de Janeiro, naquele mês, do 14º Congresso do Conselho Internacional IBBY de Livros para Jovens. Um debate promovido nas páginas do jornal do qual participaram artistas, educadores e escritores como Artur da Távola, Aluísio Magalhães, Flávia Lobo, Augusto Rodrigues, Isabel Maria e Regina Yolanda, teve como foco as relações entre a criança, a palavra e a imagem. Além da influência das mídias eletrônicas na educação para a literatura, o papel das ilustrações de obras literárias foi motivo de polêmica entre os participantes, que ora a viam como aliada da aproximação entre crianças e livros, ora tomavam sua presença como prejudicial para o desenvolvimento da imaginação infantil.

A importância de a criança produzir suas próprias ilustrações a partir de textos lidos ou de leituras de adultos, ou criar histórias escritas ou orais tendo como base livros de imagens, foi uma das questões aventadas por Artur da Távola e referendada por Augusto Rodrigues, que acrescentou que, para a criança acostumada a desenhar e escrever, a construção de seu próprio livro de forma criadora poderia contribuir para a ampliação de seu interesse pelo livro de forma geral (DEBATE, out. 1974, p. 3-6). Esse tipo de experiência foi relatado na matéria publicada na sequência, de autoria de Mônica Barreto (out. 1974, p. 7-9), e que teve como título “A criança faz sua história”. Narrando a experiência da arte-educadora Maria Tereza Galvão Ventura com seus alunos da EAB a partir de entrevista com ela realizada, Barreto não só detalhou aspectos do processo criativo de Sérgio, de 6 anos, uma das crianças sob a responsabilidade de Ventura, como também apresentou na íntegra as imagens do livro por ele realizado.

Intitulado “A cidade dos bichos” (Figura 6), o trabalho de Sérgio versava sobre a vida numa cidade hipotética, habitada por animais humanizados. Dispostas em sequência em duas páginas inteiras, as imagens, em número de 33, vêm acompanhadas de legendas que foram previamente anotadas pela professora a partir das narrativas de seu autor.



Figura 6 – Livro “Cidade dos Bichos”, de Sérgio, de 6 anos, aluno da EAB

Fonte: Arte & Educação, out. 1974, p. 7-9.

Segundo Ventura, a contação de histórias era uma constante em seus métodos de trabalho, sendo seus alunos incentivados a realizar desenhos e pinturas a partir delas. A educadora contou a Barreto que o livro de Sérgio fora desenvolvido durante as atividades da escolinha, duas vezes por semana, ao longo de um mês, explicando seu processo de criação:

Usando canetinha hidrocor, trabalhava nas folhas pequenas já cortadas, depois me chamava para contar a história que eu anotava. Às vezes juntava três páginas até me chamar para contar. Ficava tão absorvido que preferia só contar, eu ia anotando tudo. De vez em quando inventava uma novidade: hoje ninguém podia ouvir sua história, me contava tudo aos sussurros, outro dia tudo tinha que ser feito no chão. (VENTURA apud BARRETO, 1974, p. 7).

Ventura ainda comentou que a iniciativa de Sérgio incentivou outras crianças a fazerem o mesmo, tendo a prática de elaboração de livros pelas crianças se incorporado ao cotidiano da turma.

Ao lado das fotografias e dos desenhos e pinturas das crianças, as ilustrações e reproduções de obras artísticas constituem uma categoria imagética bastante frequente no jornal *Arte & Educação*. Enquanto as imagens de obras de arte geralmente acompanham textos com conteúdos artísticos, as ilustrações muitas vezes estão diretamente relacionadas aos temas tratados em determinados artigos, sendo feitas especialmente para tal. Não obstante, embora em sua maioria elas tenham sido identificadas pela editoria com relação à autoria, outras informações relevantes, tais como técnica utilizada, dimensões ou data de realização não são fornecidas ao leitor. Tampouco há preocupação com o rigor na definição técnica da obra, a exemplo de algumas gravuras, que são referidas pelos autores dos textos como desenhos.

O desenho, seja na forma de obras de arte ou de ilustrações, foi a linguagem privilegiada para figurar ao lado dos textos publicados no periódico, o que se deu muito provavelmente pela maior adaptabilidade para a reprodução em monocromia e possibilidade de melhor tradução em relação aos originais. Essa categoria integrou mais da metade (55%) do total de imagens, seguida da gravura (21%) pelo mesmo motivo. Obras executadas em outras técnicas e meios, tais como pintura, escultura, fotografia ou objetos de design, totalizaram os 24% restantes.

Com relação à procedência, foram privilegiados os artistas brasileiros, com mais de 65% do total de imagens publicadas. Entre os artistas estrangeiros, em sua maioria de procedência europeia, predominam os relacionados com a arte moderna do final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Edvard Munch e Mauritz Escher têm suas gravuras associadas a artigos que versam sobre sua biografia e obra. No caso de Munch, a litografia “O Grito”, realizada em 1895 (Figura 7), merece destaque no texto de autoria de Feodora Theresa Mckail (mai. 1971: 4), que em diálogo com Jung explora alguns aspectos psicológicos relacionados ao seu processo de elaboração. Já um desenho de Paul Klee foi escolhido para acompanhar a tradução de um fragmento de texto de sua autoria sobre a natureza do artista, extraído da obra “Sobre arte moderna” (KLEE: dez. 1974: 16).

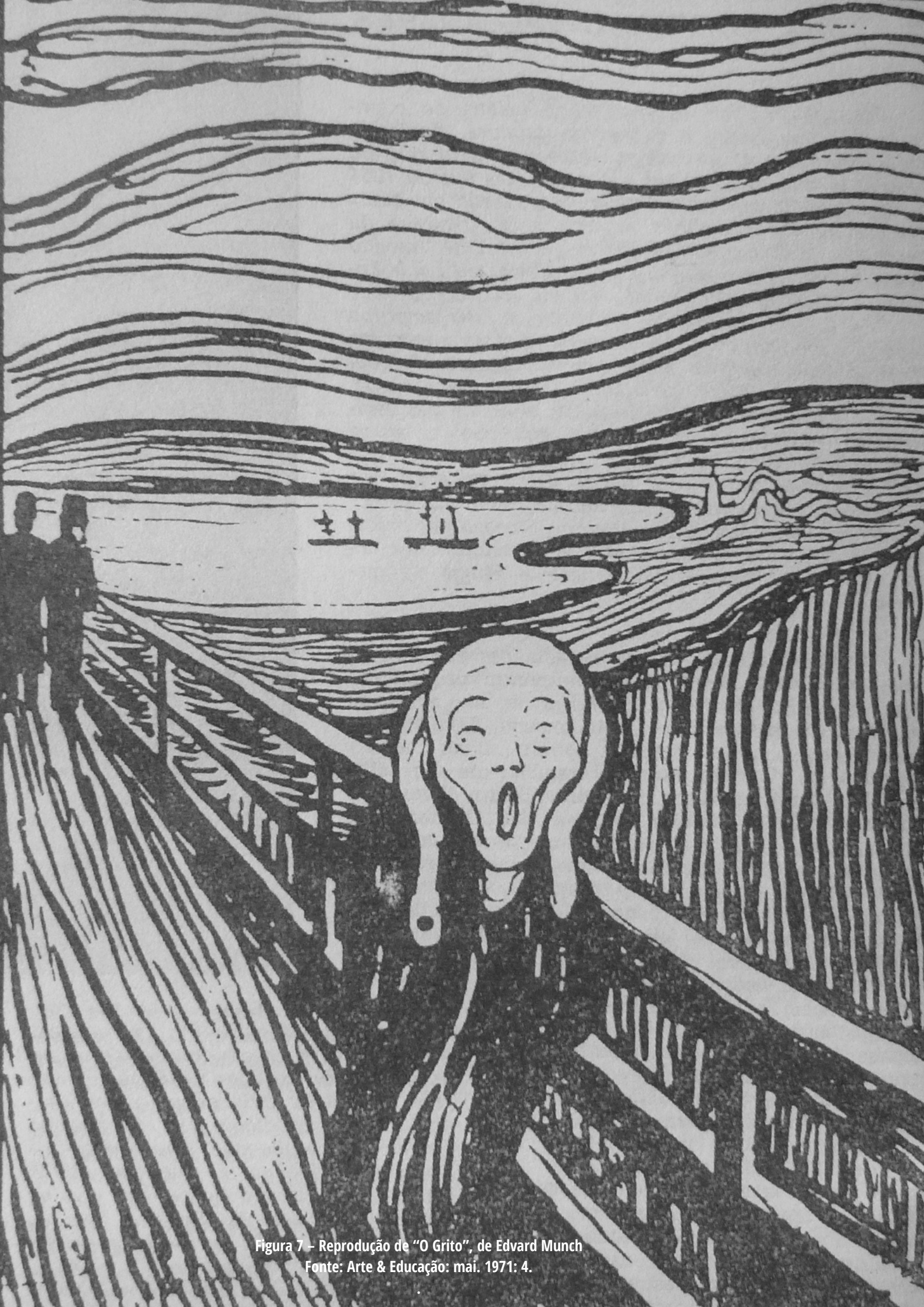


Figura 7 – Reprodução de “O Grito”, de Edvard Munch
Fonte: Arte & Educação: mai. 1971: 4.

É curioso, no entanto, que as duas únicas pinturas de artistas de períodos anteriores como os do renascimento e do barroco, considerados clássicos, figurem meramente como ilustrações de textos que têm como tema o lazer e seus aspectos psicológicos e sociológicos, não sendo a temática artística seu objeto principal. Um detalhe do afresco do pintor e escultor renascentista Michelangelo conhecido como “A criação de Adão”, realizado por volta de 1511 como parte do conjunto pictórico da Capela Sistina, pertencente ao complexo do Vaticano, ilustra o texto nomeado “O caráter subjetivo do lazer”, de Monique Augras (mar. 1975: 3), professora de psicologia da PUC-RJ (Figura 8). Nele, a mão de Deus dá vida ao primeiro homem. Já um fragmento afresco intitulado “O triunfo de Baco e Ariadne”, realizado por volta de 1597 no teto do Palácio Farnese, em Roma, pelo artista barroco Annibale Carracci, acompanha um texto de José Guilherme Merchior (mar. 1975: 12-13) sob o título “Lazer na sociedade: da tribo à automação”. Augras utiliza a obra de Michelangelo buscando relacionar o ato bíblico da criação e o lazer. Já o texto de Merchior faz uma ligação entre o lazer inerente às sociedades e o prazer expresso na obra de Carracci.

Artistas vinculados ao design gráfico e de produto também se encontram entre os que tiveram obras reproduzidas como complementos das discussões empreendidas nos textos. William Morris e Charles Ashbee tiveram imagens de padrões de tecidos e mobiliários por eles desenhados inseridos no artigo “O design e a sociedade industrial”, de Annateresa Fabris (jul. 1977: 3-5).



Figura 8 : Reprodução de detalhe de “A criação de Adão”, de Michelangelo
Fonte: Arte & Educação, mar. 1975, p. 3.

Augusto Rodrigues
97/



Figura 9 – Retrato de Abelardo Rodrigues. Desenho de Augusto Rodrigues
Fonte: Arte & Educação, jan. 1972, p. 9.

No caso de artistas brasileiros, Augusto Rodrigues é um dos autores que figura com o maior número de imagens publicadas[9], num total de 10 ao longo de todas as edições, em sua maioria ilustrações de textos seus ou de outros autores, além de vinhetas que constam das edições em que ele exerceu o papel de editor. Como ocorre no caso das fotografias, das quais ele também é o autor com o maior número de publicações, esse fato pode ser creditado ao seu compromisso com o projeto editorial da EAB, decorrente de seu lugar institucional. Realizados geralmente a nanquim com pincel de forma gestual, seus desenhos sempre atuam como ilustrações das temáticas abordadas nos textos aos quais se unem. Este é o caso do retrato de Abelardo Rodrigues, colecionador de arte homenageado pelo número 9 da revista (*Arte & Educação*, jan. 1972, p. 9) por ocasião de seu falecimento (Figura 9).

Assim como ocorreu no caso de alguns artistas estrangeiros já citados anteriormente, os brasileiros Oswaldo Goeldi (Teixeira Leite: mar. 1971a: 3), Carlos Oswald (TEIXEIRA LEITE, mar. 1971b, p. 4), José Martins dos Santos (RODRIGUES, mar. 1971, p. 5), Milton Dacosta (MAURICIO, jan. 1972, p. 5), Abelardo Zaluar (jan. 1972, p. 16) e Marília Rodrigues (jul. 1977, p. 15-16) emprestaram suas imagens ao periódico para subsidiar discussões sobre o próprio trabalho ou sobre arte brasileira empreendidas por críticos de arte ou por eles mesmos. No caso do artista popular Mestre Valentim, uma escultura sua foi utilizada no artigo intitulado “Memória da cultura brasileira” (BARRETO, 1976, 1, p. 14), texto que ratava sobre o projeto do Centro Nacional de Referência Cultural, que o Ministério de Indústria e comércio intencionava criar com o objetivo de preservar o patrimônio cultural nacional.

Exemplo único de fotografia artística de natureza abstrata explorada no *Arte & Educação*, o trabalho de Humberto de Moraes Franceschi veio acompanhado de dois textos, um de Lúcio Costa (mai. 1971: 16) e outro de Clarice Lispector (mai. 1971: 16). Os dois autores haviam sido convidados a visitar previamente uma exposição que Franceschi inauguraria em 11 de maio daquele ano no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, e exaltavam, em sua narrativa, as qualidades do trabalho do artista. A imagem por ele cedida para o jornal (Figura 10) fazia parte dos painéis que integravam sua mostra, os quais exploravam a linguagem fotográfica de maneira experimental. As linhas horizontais sinuosas de tonalidades variadas, provavelmente em cores no original, exploram efeitos de luminosidade e contraste no motivo fotografado por meio da movimentação da câmera.

Categoria igualmente presente nas páginas do jornal *Arte & Educação*, sobretudo a partir da edição de número 20, publicada em julho de 1977, foi a dos cartunistas e desenhistas de humor. Além de Juarez Machado, que tivera uma inserção em edição anterior, nomes como os de Rico, Coentro, Ziraldo e Mollica passaram a colaborar com imagens vinculadas a conteúdos variados. Juntos, esses artistas foram responsáveis por cerca de um terço dos trabalhos de artistas veiculados. Essa inserção se dava em sintonia com a intensa circulação de revistas de quadrinhos infantis no contexto brasileiro. A ampliação de mercado nesse campo teve como consequência o incentivo para que mais artistas brasileiros se dedicassem a essa atividade, o que representou a consolidação de artistas como Ziraldo, que atuava desde a década anterior em diversos veículos do país. De acordo com Cunha (2015), que analisou a coleção de livros didáticos intitulada *Educação Artística*, em circulação na década de 1970, o uso de personagens de histórias em quadrinhos em livros didáticos interagindo com o leitor era comum nos compêndios didáticos do período. A opção do *Arte & Educação* por essa linguagem pode ter se dado tanto por sua popularidade entre o público em geral, como pela familiaridade da linguagem por parte de professores e alunos dentro do contexto escolar.

[9] Além dele outros artistas tiveram participação ocasional como ilustradores de temas vários, tais como Haroldo Mattos, Peter Nagel, Oscar Palácios, Nello Nuno, Percy Lau, Alberto Cedron, Inimá de Paula, Vergílio Costa.



Figura 10 – Fotografia de Humberto de Moraes Franceschi.
Fonte: *Arte & Educação*, mai.1971, p. 16.

Orlando Mollica, que entre 1973 e 1987 atuou como cartunista e ilustrador em veículos de grande circulação como o *Jornal do Brasil*, o *Globo* e o *Pasquim*, compareceu no *Arte & Educação* com 11 imagens, sendo o artista com mais participações entre os colaboradores do periódico. Suas ilustrações, embora relacionadas aos temas dos textos com os quais faziam parceria, também funcionavam de forma autônoma, atuando como charges muitas vezes irônicas sobre os universos da arte e da educação. Em algumas ocasiões, o choque de gerações também foi objeto de sua atenção, motivado por reflexões de autores sobre a fase da adolescência e seus processos de transformação social. Uma das ilustrações publicadas (Figura 11) foi motivada pelo artigo intitulado “A arte no processo educativo”, de Noêmia Varella (jul. 1977: 8).

Mollica explora o contraste entre o universo escolar, em que a arte era representada, nos currículos escolares, pelo ensino de desenho geométrico, e o contexto de liberdade desejado pelas escolinhas de arte. Num diálogo imaginado entre professor e aluno, um quadrilátero expressa o pensamento do primeiro sobre os conteúdos a serem tratados ou como a resposta possível de uma questão hipotética, cuja exatidão e rigidez predominam. Dentro dele, desenhos imaginados pela criança entrelaçam diversos elementos da natureza e elaborados pelo homem, num exercício livre de expressão.



Figura 11 – Ilustração de Mollica para o texto “Arte no processo educativo”
Fonte: Arte & Educação, jul. 1977, p. 8

Considerações finais

Projeto singular no universo dos objetos culturais da imprensa pedagógica por se voltar especialmente ao universo da educação informal em arte para além dos espaços escolares, o jornal *Arte & Educação* teve na imagem um de seus elementos constituintes de relevância. Em seu projeto editorial, ela atuou prioritariamente para ilustrar os temas tratados, fossem eles relacionados à arte ou a outras temáticas, ou para exemplificar ideias ou metodologias defendidas. Também teve a função de documentar atividades realizadas na EAB, em outras escolinhas de arte ou eventos a elas relacionados. Com menos frequência, processos de constituição das imagens originais veiculadas e aspectos psicológicos a elas inerentes também foram objeto de atenção dos autores que a elas se referiam.

As limitações técnicas, características de um jornal, cuja execução possibilitava na época reproduções de texto e imagem em monocromia, foram bem exploradas pela editoria do periódico, que optou preferencialmente por imagens originalmente em preto-e-branco, tais como fotografias, desenhos e gravuras. Essas escolhas foram responsáveis por uma melhor tradução das obras reproduzidas, minimizando perdas em relação aos originais. Por outro lado, a grande incidência de fotografias e ilustrações de autores vinculados à Escolinha aponta para a necessidade de aproveitamento das habilidades e mão de obra internas, otimizando força de trabalho e viabilizando economicamente a realização da publicação.

As relações umbilicais do *Arte & Educação* com a Escolinha de Arte do Brasil, da qual fazia parte, resultaram numa sintonia de ideias, expressa não só na seleção dos textos, mas também das imagens, as quais privilegiaram as ideias de liberdade de expressão na arte e da importância das atividades artísticas nos processos educacionais. Isso ficou evidente na exploração de cenas em que crianças aparecem realizando atividades artísticas, as quais remetem, em sua informalidade, a princípios relacionados aos movimentos educacionais renovadores e aos princípios de educação pela arte, reforçados igualmente pela publicação de desenhos infantis e pela preferência pela veiculação de obras de arte e ilustrações de natureza gestual.

Como objeto de representação em imagens fotográficas ou como produtora de imagens, a criança revelou grande protagonismo no universo imagético do periódico, sendo enfatizada sua pureza expressiva e exploradas as qualidades estéticas e pedagógicas de sua produção.

A presença, nas páginas do jornal, de obras de artistas brasileiros e estrangeiros, em sua maioria relacionados com os contextos de produção artística moderno e contemporâneo, para além da publicidade que eventualmente alguns deles lograram, funcionou como um referendo para o projeto de educação e arte empreendido pela EAB, contribuindo para a construção de uma iconografia que dava suporte às ideias de educação pela arte defendidas pela Instituição e pelo próprio jornal.

Nos últimos anos, observa-se uma aproximação com a cultura dos quadrinhos, por meio da colaboração de cartunistas atuantes na imprensa do período, os quais emprestaram seu talento interagindo de forma humorística com os artigos publicados. O jornal buscava, assim, seguir uma tendência que se anunciava de forma pronunciada no período como parte de uma cultura de massa que atingia cada vez mais o público leitor.

Junto com os conteúdos dos textos, as imagens constantes no jornal *Arte & Educação* formaram um sistema de ideais com características bastante peculiares, que tinha na educação da criança pela arte e na capacitação do educador para esse fim seus objetivos principais.

Referências (e Fontes)

- ARTE & Educação, Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1970-2009.
- ARTE & Educação, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 0, set. 1970.
- ARTE & Educação, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, jan. 1971.
- ARTE & Educação, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 4, abr. 1971.
- ARTE & Educação, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, mai.1971.
- ARTE & Educação, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 6, jun.1971.
- ARTE & Educação, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 9, jan.1972.
- ARTE & Educação, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 15, out. 1974.
- ARTE & Educação, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 17, mar.1975.
- ARTE & Educação, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 20, jul.1977.
- AUGRAS, Monique. O caráter subjetivo do lazer. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 4, n. 17, mar. 1975, p. 3.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- AYALA, Walmir. *Escolinha Salva*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 jan. 1970, p. 2. *Artes na Semana*.
- BARRETO, Elisa. A memória da cultura brasileira. Entrevista com Vladimir Murtinho. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 4, n. 18, 1976, p. 1;15-16.
- BARRETO, Mônica. A criança faz sua história. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 15, p. 7-9)
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Apêndice – a imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1944. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *A imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 173-187.
- BERTETTO, Paulo. A imagem da imagem e sua diferença. In: FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia Bastos (orgs.). *Imagem e conhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 271-286.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CASPARD, Pierre; CASPARD, Pénélope. *Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939)*. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *A imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 33-46.
- CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *A imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- COSTA, Lúcio. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, mai. 1971, p. 16.
- CUNHA, Amanda Siqueira Torres. *Coleção Educação Artística no contexto da Lei 5691/71: entre as prescrições legais e as práticas editoriais*. 2015. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- DEBATE: a criança, a palavra e a imagem. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 15, out. 1974. p. 3-6.
- ENTLER, Ronaldo. Um pensamento de lacunas, sobreposições e silêncios. In: SAMAIN, Etienne. *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- ESCOLA de arte fica sem verba e pode fechar. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 28 fev. 1970, p. 4.
- ESCOLA DE ARTES VISUAIS DO PARQUE LAGE. Regina Alvarez: *Experiência Fotossensível*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro, 2011. (Catálogo de exposição). Disponível em: <https://2ca6612a-dbad-4010-ad1a-96a477c85f94.filesusr.com/ugd/2a3056_e7dded7a82f04c42b62c3ed337a94e01.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>>. Acesso em: 06 de Jan. 2021. Verbete da Enciclopédia.
- ESCOLINHA de arte resiste e vence. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 03 mar. 1970, p. 9.
- ESCOLINHA vê e fotografa o zoológico. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 13, ago. 1972.
- FABRIS, Annateresa. O design e a sociedade industrial. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 20, jul. 1977, p. 3-5.

- FREITAS, Zoé Chagas. Entrevista com Zoé Chagas Freitas. *Arte & Educação*, edição especial, mar. 2006, p. 5.
- KLEE, Paul. O que é o artista? *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 16, dez. 1974, p. 16.
- LISPECTOR, Clarice. Uma novidade, uma grandeza. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, mai. 1971, p. 16.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MAURÍCIO, Jayme. Dacosta: As antinomias. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 9, jan. 1972, p. 5.
- MERQUIOR, José Guilherme. Lazer na sociedade: da tribo à automação. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 4, n. 17, mar. 1975, p. 12-13.
- MIRANDA, Orlando (org.). *Coletânea do Jornal de Arte e Educação*. Rio de Janeiro: Teatral, 2009.
- NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes. A imprensa periódica educacional e as fontes de pesquisa para a história da educação. *Sinergia*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 60-65, jan./jun. 2007.
- NÓVOA, Antonio; BANDEIRA, Filomena; PAULO, João Carlos; TEIXEIRA, Vera. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *A imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.
- OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Um impresso pedagógico a serviço da educação pela arte: o jornal *Arte & Educação* (1970-1978). In: NERY, Ana Clara Bortoleto; GONDRA, José (orgs.). *Imprensa pedagógica na Ibero-américa: local, nacional e transnacional*. São Paulo, SP: Alameda, 2018.
- READ, Herbert. *Education through Art*. London, UK: Faber and Faber, 1943.
- RODRIGUES, Abelardo. A arte ingênua de José Martins dos Santos. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 3, mar. 1971, p. 5.
- RODRIGUES, Augusto. Apresentação. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, n. 0, set. 1970.
- RODRIGUES, Marília. Arte na educação: a descoberta da liberdade interior. Entrevista com Marília Rodrigues. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 21, set. 1977, p. 15-16.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- SOS Rio: vamos salvar uma escola? *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 jul. 1978, p. 5.
- TEIXEIRA LEITE, José Roberto. A evolução da gravura brasileira. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 3, mar. 1971a, p. 3.
- TEIXEIRA LEITE, José Roberto. Carlos Oswald – o pai da gravura brasileira. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 3, mar. 1971b, p. 3.
- VARELLA, Noêmia. A arte no processo educativo. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 20, jul. 1977, p. 8.
- VOCÊ MERECE. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 2, fev. 1971, p. 4.
- ZALUAR, Abelardo. Zaluar – reflexões sobre o seu trabalho. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 9, jan. 1972, p. 16.



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

¹ Dóris Bittencourt Almeida

Professora Associada II de História da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS e do Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS; Coordenadora do Arquivo Histórico da Faculdade de Educação/UFRGS; Editora da Revista História da Educação.

E-mail:
almeida.doris@gmail.com

² Maria Helena Camara Bastos

Professora Titular em História da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS (aposentada); Pesquisadora do CNPq; Editora Associada da Revista Brasileira de Educação/Anped (2020-2022); Integra o grupo de pesquisa TRANSFOPRESS Brasil –Imprensa em língua estrangeira entre identidade e alteridade (Cnpq - TRANSFOPRESS Brasil, coordenado por Valéria Guimarães e Tania De Luca (UNESP).

E-mail:
mhbastos1950@gmail.com

Referência:

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; BASTOS, Maria Helena Camara. Por uma Universidade pública e livre: olhares para a imprensa estudantil universitária (UFRGS - 1981-1982). **Revista VIS**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 43-61, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>.

POR UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E LIVRE: OLHARES PARA A IMPRENSA ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIA (UFRGS – 1981-1982)

*For a public and free University:
perspectives on the university press
(UFRGS – 1981-1982)*

Dóris Bittencourt Almeida ¹ & Maria Helena Camara Bastos²

Resumo

Tomando os impressos estudantis como “artefatos culturais” e significativos como documentos para a construção de uma história da cultura escrita e da história da educação, o foco desse artigo são as narrativas dos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, por meio da produção de periódicos, valem-se da cultura escrita como modo de expressão discursiva diante de fortes acontecimentos que marcaram suas vivências acadêmicas, em 1981 e 1982. Estamos a falar de uma geração que vive a Universidade em um período de abertura política no Brasil, que se vale da imprensa estudantil como porta voz de seus anseios por uma Universidade livre, democrática e gratuita, defendendo suas posições, sobretudo políticas. Consideramos a imprensa estudantil como um produto da cultura universitária, como um modo de fazer eco a suas vozes, de amplificar, por meio da escrita, suas posições, sobretudo políticas, diretamente identificadas às experiências acadêmicas.

Palavras-chave: Artefatos culturais, Impressos estudantis, Cultura escrita, Universidade

Abstract

Taking student printed matter as “cultural devices” and as significant materials as documents for construction of history of written culture and of history of education, this article focuses on narratives of students from the Federal University of Rio Grande do Sul, whom, by means of the production of newspapers, use written culture as a kind of discursive expression considering strong events that marked their academic experiences, in 1981 and 1982. We are referring to a generation that was in the University in a period of political openness in Brazil, that uses university press as a speaker of their yearnings for a free, democratic, and public University, defending their positions, over all the political ones. We consider student press as a product of university culture, as a way to echo their voices, to amplify, through writing, their positions, over all the political ones, which were directly related to their academic experiences.

Key-words: Cultural devices, Student printed matter, Written culture, University

Me gustan los estudiantes
porque son la levadura
del pan que saldrá del horno
con toda su abrosura,
para la boca del pobre
que come con amargura.
Caramba y zamba la cosa
¡viva la literatura!
Violeta Parra - 1960/63

A imprensa periódica e, especialmente, a imprensa de educação e ensino têm sido amplamente utilizadas como documento para a construção da história do país e da história da educação. Luca (2005) afirma que, somente a partir de 1970, se amplia a preocupação com a escrita da História da imprensa por meio da imprensa, tomando os periódicos como objeto e sujeito da pesquisa histórica. Esse movimento também seria observado na área da História da Educação, a partir dos anos 1980, com as primeiras teses e dissertações analisando impressos de educação e ensino editados pelo Estado, por professores e suas associações, visando à (in)formação docente.

A imprensa é um corpus documental de vastas dimensões, pois é um testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época, um excelente observatório, uma fotografia dos discursos que circulam nas sociedades. Nessa perspectiva, é um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar (CATANI; BASTOS, 1997, p.7).

Jornais, boletins, revistas, magazines – feitas por professores para professores, feitas para alunos por seus pares ou professores, feitas pelo Estado ou outras instituições, como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igrejas – contêm e oferecem muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, além das práticas educativas e escolares.

Privilegiando os impressos de alunos, em diferentes níveis de ensino, em distintas temporalidades, Almeida e Bastos (2015) consideram que são documentos importantes para analisar, entre outros aspectos, culturas juvenis e escolares em suas múltiplas manifestações. Seguindo os postulados teóricos da História Cultural, no contexto da expansão do conceito de documento, percebe-se que esses impressos vêm conquistando espaço na historiografia. Os historiadores passam a se interessar por esses artefatos que, durante muito tempo, guardaram valor apenas como objetos memorialísticos. Estiveram, assim, negligenciados por um modo de entender a História que privilegiava as grandes estruturas e as meta narrativas. Atualmente, esses objetos “estrangeiros” constituem “os novos territórios do historiador por meio da anexação dos territórios dos outros (...)” (CHARTIER, 2002, p.62).

Tomando os impressos estudantis como “artefatos culturais” e significativos como documentos para a construção de uma história da cultura escrita e da história da educação, o foco desse artigo reside em analisar impressos de iniciativa e edição do corpo discente. Não consideramos os periódicos publicados pelas instituições escolares, em que alguns alunos publicam contribuições decorrentes de uma seleção prévia dos responsáveis. Entretanto, mesmo sendo periódicos produzidos pelos estudantes devemos considerar que tais escritas não expressam um pensamento autônomo, pois estão vinculados a uma instituição, que de alguma forma exerce controle e vigilância no que está sendo publicado (BASTOS, 2015).

Neste texto, investigamos narrativas de estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, por meio da produção de periódicos, valem-se da cultura escrita como modo de expressão discursiva diante de fortes acontecimentos que marcaram suas vivências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1981 e 1982. Estamos a falar de uma “geração panfletária” (BORTOT; GUIMARÃENS, 2008), que, durante esses anos de abertura política do Brasil, vale-se da imprensa estudantil como um produto da cultura universitária, como um modo de fazer eco a suas vozes, de amplificar, por meio da escrita, suas posições, sobretudo políticas, diretamente identificadas às experiências acadêmicas.

A imprensa estudantil, além de ser o lugar de afirmação de um grupo, constitui-se em um campo fértil para os estudos em História da Educação, como diz Nóvoa, “a imprensa de educação e de ensino é um dos melhores lugares para imaginar outros possíveis em história da educação” (1997, p. 16). Ou seja, investigar o que dizem esses impressos, transformados em documentos, permite um exercício de aproximação de outras temporalidades, pelas lentes desses sujeitos escreventes [1] que perenizaram suas convicções acerca de temas pelos quais foram impactados. Também é preciso lembrar que esses impressos, da ordem do comum, produzido por jovens, na condição de estudantes, durante muito tempo estiveram esquecidos pela historiografia da educação. Neste sentido, Nóvoa (1997) os entende como uma possibilidade de “apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no micro da experiência concreta” (p.11).

E como esses jovens se organizavam para escrever? Cada unidade da Universidade tinha seu órgão de divulgação, que, por vezes reunia diferentes cursos de graduação, além dos periódicos próprios do Diretório Central dos Estudantes. Segundo Bertot e Guimarães (2008), a tendência de crescimento do movimento estudantil acompanhou o fim da década de 1970 e esse crescimento era acompanhado pelos jornais produzidos pelos diretórios e centros acadêmicos, embora poucos conseguissem manter uma regularidade nas edições. Os autores explicam a artesanaria implicada na produção desses periódicos que exigia um envolvimento de muitas horas, dias para aqueles que estavam a frente dessa atividade. Textos datilografados ou manuscritos, diagramação dos textos com recortes e colagens em folhas brancas, produção de ilustrações, impressão em mimeógrafos a tinta e, por fim, a distribuição do jornal. Temos que exercitar a alteridade e considerar que aquele era outro tempo, não tão distante em termos de sucessão, mas anos luz de distância se pensarmos nas transformações tecnológicas de comunicação na contemporaneidade. Há quarenta anos, ter um jornal, produzido manualmente, que circulasse entre os estudantes de diferentes cursos da Universidade era uma façanha, algo complexo de ser executado, que representava a busca pela unidade entre os discentes, garantindo a coesão para o enfrentamento de causas comuns.

[1] Entendem-se aqui os estudantes como escreventes, e não escritores; para tanto se recorre aos estudos de Castillo Gomez que vai buscar em Roland Barthes uma maior explicação para o conceito. Segundo Castillo Gomez (2014, p. 59), há uma distinção entre escritores e escreventes, os primeiros são aqueles que escrevem como um ofício, sujeitos às regras da Língua. Os escreventes seriam “[...] homens e mulheres transitivos”, para os quais “[...] a palavra suporta um fazer, mas não os constitui”.

Bertot e Guimarães (2008) identificam sete periódicos que circularam pela UFRGS nos anos 1970 [2]. Aqui, a proposta é reunir quatro periódicos do início dos anos 1980, construir uma inteligibilidade acerca dos mesmos com vistas a procurar compreender as pautas de lutas que se fazem presentes os modos como se articularam. Portanto, entende-se que a pesquisa desses impressos permite que se construa uma representação acerca daqueles estudantes de outrora, preocupados com o coletivo, engajados em questões sensíveis vividas na Universidade, que lhes afetavam diretamente.

O corpus documental dos periódicos localizados estão explicitados na Tabela 1, abaixo:

Tabela 1. Periódicos estudantis da UFRGS (1981-1982)

Nome	Exemplares/ano	Unidade da UFRGS	Formato
O Grude	fevereiro 1982 março 1982 (1) março 1982 (2) março 1982 (3)	Diretório Central dos Estudantes	Em folhas A4 dobradas ao meio e grampeadas
Boletim do DCE	abril 1982 setembro 1982	Diretório Central dos Estudantes	Em folhas A4 dobradas ao meio e grampeadas
Olhai os (de)lirios do Campus	Único exemplar/julho 1981	Letras e Ciências Sociais	Em folhas A4 grampeadas, na vertical
Jornal do CEUE	Único exemplar sem data	Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia	Em folhas A4 grampeadas, na vertical
Olhai os (de)lirios do Campus	Único exemplar/julho 1981	Letras e Ciências Sociais	Em folhas A4 grampeadas, na vertical
Jornal do CEUE	Único exemplar sem data	Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia	Em folhas A4 grampeadas, na vertical

[2] Mobral (1974 - produzido pelos bixos, patrocinado pelo DCE); Caderno de Ciências Sociais (1975 – Diretório Acadêmico dos Institutos Unificados/DAIU); Olha só a pinta do pinto (1975 – DAUI); Psiu (1976 – Curso de Psicologia); Supositório (1976 – jornal dos alunos do I Ciclo); Universitário (1976 – DCE); Arreio do ovo (1977 – DCE).

Como primeiras especificidades, importa identificar os lugares da Universidade de onde emergiram esses periódicos. “O Grude” e o “Boletim do DCE” carregam a marca do Diretório Central dos Estudantes [3], não se vinculam a nenhuma unidade específica da UFRGS e buscam atingir os estudantes de um modo amplificado. “Olhai os (de)lírios do Campus”, cujo título indica alusão à obra “Olhai os lírios do campo” [4], do escritor rio-grandense Érico Veríssimo, foi iniciativa dos Cursos de Letras e de Ciências Sociais. Por fim, tem-se o primeiro exemplar do “Jornal do CEUE”, que reunia os Cursos da Escola de Engenharia.

Todos eles fazem parte dos arquivos pessoais de Tarson Núñez [5], que, gentilmente, doou cópias de exemplares dos periódicos para o Arquivo Institucional da Faculdade de Educação/UFRGS [6]. E aqui cabe uma reflexão sobre a importância desses arquivos pessoais. Bosi (2003), ancorada em Benjamin, fala dos “objetos biográficos”, aqueles que “envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio da família, o álbum de fotografias, a medalha do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-múndi do viajante... Cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador” (2003, p. 26). Difícilmente, impressos como esses são guardados pelas instituições, pelos diretórios acadêmicos. Podemos admitir que essa falta de cuidado com o passado se deva à situação de transitoriedade da condição de estudante universitário, mas também é preciso levar em conta que o esquecimento, muitas vezes, permeia nossa relação com o tempo pretérito. E esse esquecimento faz com que as instituições descartem seus papéis que não tem valor de uso. Entretanto, outros entendimentos os consideram “patrimônios da cultura material da universidade, relíquias conectadas a uma sensibilidade nostálgica” (CUNHA, 2015, p.15), pouco conhecidos pelos estudantes de hoje, mas que foram guardados pelos estudantes de outrora, que tiveram suas experiências acadêmicas no contexto de produção dos periódicos, aqui tomados como objeto de estudo. Pode-se dizer o quanto há um silêncio acerca dessa temática, provocada, talvez, pelo esquecimento desses registros ordinários, que não foram produzidos com vistas à perenidade, mas que testemunham um tempo importante na vida de seus escreventes e leitores, um tempo importante na história do país que conduziria, ainda que lentamente, ao fim da ditadura civil militar.

[3] O Regime Militar (1964-1985) instituiu a Lei Suplicy (Lei nº 4.464/64), que regulava as entidades de representação estudantil, criando o Diretório Central de Estudantes (DCE), como órgão legal autorizado, e os Diretórios Acadêmicos (DAs), para a representação nos cursos.

[4] “Olhai os Lírios do Campo”, romance de Érico Veríssimo, escritor gaúcho, publicado em 1938.

[5] Tarson Núñez foi aluno do Colégio de Aplicação da UFRGS; graduado em Economia pela UFRGS; Doutor em Ciência Política pela UFRGS. Atualmente, atua como analista pesquisador em Ciência Política na Fundação de Economia e Estatística (FEE), do estado do Rio Grande do Sul.

[6] O Arquivo Histórico da Faculdade de Educação/UFRGS é um setor de caráter técnico e científico vinculado à Direção da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, responsável por sediar projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito de sua atuação. O Arquivo rege-se-á por este Regimento Interno, em conformidade com o Regimento da Faculdade de Educação. Localiza-se na sala 610 do prédio da Faculdade de Educação.

Neste sentido, Cunha (2019) e Almeida e Grimaldi (2020) postulam o significado dos arquivos pessoais para a produção do conhecimento historiográfico, pois, nos gestos de guardar, estão implicadas diferentes sensibilidades e afeições. Nestes atos de conservar o que poderia ter sido jogado fora, nostalgicamente transformamos as aparentes banalidades em papel em verdadeiras relíquias porque estão diretamente conectadas a nós mesmos, a quem fomos ontem e a quem somos hoje. Para além do guardar para si, é preciso considerar a importância do gesto de doar para instituições ou para pesquisadores para que, por meio da pesquisa, transformem-se em documentos e, assim, seja possível avançar na produção do conhecimento historiográfico. Esses impressos são testemunhos de um tempo, representam posições de um grupo de pessoas jovens, engajadas na defesa da Universidade pública. São resquícios que sobreviveram à passagem do tempo, considerando que há muitas diferenças entre o que se vive, o que se registra e o que se guarda.

Assim, inscrita no campo temático de investigações da História da Educação, nas interfaces com a história da cultura escrita e com a imprensa de educação e de ensino, a pesquisa trabalha com escritas ordinárias, elaboradas por estudantes universitários. Por meio da análise dessas materialidades, é possível perceber indícios de questões que afetavam diretamente todos os envolvidos com a confecção dos periódicos, bem como seus leitores.

E o que se pode dizer acerca desses produtores dos periódicos? Sabemos que compartilham de identidades comuns: são estudantes de uma universidade pública de Porto Alegre, pertencentes a uma mesma geração. E nessa produção, marcadamente artesanal, longe de pensar que é trabalho apenas de quem escreve, observa-se uma diversidade de atores sociais implicados, há aqueles que efetivamente são os responsáveis pelos textos, há os ilustradores, os que fazem o trabalho de edição, de organização das seções, os que fazem as cópias e, por fim, os leitores responsáveis por fazer circular as ideias que ali estão explicitadas. Neste sentido, Nóvoa nos diz que existe uma determinada “regulação coletiva” (1997, p.13) nos periódicos, considerando que as publicações precisam passar pelo crivo de aprovação dos pares. Ou seja, estamos diante de uma rede de autores em disputa e essas relações podem promover transformações físicas e discursivas naquilo que é publicado.

Pensando nos suportes de leitura desses impressos, Chartier (2004) entende que o texto se torna objeto pela sua materialização, ou seja, quando é transposto a um determinado suporte. Suporte e texto são idealizados e criados para serem manuseados, transportados, colecionados, vistos, lidos, sujeitos a várias utilizações. Assim, “O Grude” e o “Boletim do DCE” apresentam uma composição gráfica bastante semelhante, no suporte brochura, ambos são formados por duas folhas A4 dobradas e grampeado no meio, com oito páginas, no total. O “Jornal do CEUE” e o “Olhai os (de)lírios do campus”, em termos de formatação e suporte, diferem dos anteriores, foram editados em folha A4, frente e verso, algumas páginas são divididas em duas ou três colunas, em outras, o texto ocupa a página inteira. Em sua íntegra, o “Jornal do CEU” contém 28 páginas e o “Olhai os (de) lírios do campus” apresenta 16 páginas, os dois são grampeados na parte esquerda de cima. Diferem dos anteriores pela quantidade de textos e densidade dos mesmos. Entretanto, as pautas de discussão, se aproximam, considerando a proximidade de temporalidade.

Observa-se, nos quatro periódicos, o trabalho em equipe de jovens com conhecimento das questões políticas do país e do mundo, com trajetória de escolarização, amalgamados na defesa da Universidade livre, pública e democrática. Fazem uso intensivo de ilustrações à mão, todas elas em tom de crítica, no estilo de charges. Procuram fazer uma distribuição equitativa entre textos e ilustrações, possivelmente como exercício de mimetização dos periódicos de grande circulação. Em termos de composição gráfica, em todos, mesclam-se textos datilografados e manuscritos com desenhos à mão e colagens de figuras, formando composições interessantes e bem articuladas.

Em que pesem suas singularidades, todos condenam, de modo contundente, as políticas neoliberais que deslegitimavam os propósitos maiores da universidade pública no Brasil. Como o titular do arquivo pessoal guardou os primeiros exemplares dos impressos, observa-se que os primeiros anos da década de 1980 evidenciam a efervescência daquela juventude que encontrou, na palavra escrita impressa, um meio de estreitar laços entre os estudantes da Universidade. Tais práticas estavam em consonância ao processo de abertura política no Brasil.

Enfim, o que importa neste estudo é investigar o que este corpus documental, preservado pelo estudante egresso da UFRGS, é capaz de nos dizer. Sabemos que o desafio está nas interpelações a serem feitas. Por mais que seduzam e comovam, esses jornais precisam ser estranhados. Desse modo, nos indagamos acerca do que os movia para a produção desses impressos. Que discursos circulavam na época entre os jovens possíveis de analisar nos periódicos? Também é preciso considerar que, nessa escrita ordinária, estão presentes as marcas de escolarização, as quais permitem pensar na importância da escola básica e da formação acadêmica como espaço de aprendizagem e exercício da escrita.

Estamos diante de um paradoxo, por um lado tem-se a impressão que esses impressos foram efêmeros e só chegaram até nós porque uma pessoa, provavelmente movida por afetos, os guardou. Por outro, carregam uma força no seu potencial de indicar vestígios daqueles rapazes e moças, que eram estudantes de uma Universidade pública e valeram-se da circulação da palavra escrita para explicitar suas ideias e convicções. Portanto, entre esses possíveis paradoxos, efemeridade e potência, nos propomos a investigar qual a tônica dos discursos presentes em todos eles e suas intencionalidades, em meio às singularidades de cada um.

“O Grude” e o “Boletim do DCE” (1982)

Entendemos que é possível reunir esses dois periódicos para a análise, pelo fato de serem publicações vinculadas ao Diretório Central dos Estudantes (DCE). Tem-se quatro exemplares de “O Grude”, publicados em ritmo acelerado, entre fevereiro, mês de férias na universidade, e março de 1982 (números 1,2,3,4) e dois “Boletins do DCE”, de abril e setembro do mesmo ano. Tal aceleração na produção assume o tom de denúncia, diante de um acontecimento que deflagraria a produção de “O Grude”: as restrições de acesso ao Restaurante Universitário, pela cobrança excessiva, no início do ano de 1982. Portanto, percebe-se que a execução desses dois impressos esteve diretamente relacionada a uma Portaria emitida pelo governo federal, no penúltimo dia de dezembro de 1981, que aumentou expressivamente o valor cobrado aos estudantes pelo uso do Restaurante Universitário. Até então, pagava-se 25 cruzeiros para cada refeição e, a partir da nova lei, seria cobrado quase seis vezes esse valor (130 cruzeiros). Ao que tudo indica, tal decisão provocou os estudantes que, entre outras ações, criaram os periódicos como instrumentos para tornar público seus pontos de vista e promover adesões entre os discentes da UFRGS, em luta por uma causa comum. Essas publicações, portanto, podem ser entendidas como uma reação imediata dos estudantes, em sincronia com os acontecimentos que afetavam a vida estudantil. Escreveram e publicaram esses impressos sem tardar, no calor da hora, de acordo com o que diz Nóvoa, reiterando o significado da imprensa para historiografia, por permitir que se tenha acesso a “reflexões muito próximas ao acontecimento” (1997, p.13).

Assim, a partir de uma gíria comum naqueles anos, “o grude” era a referência ao alimento no cotidiano. A acusação, pela escrita, da precariedade do Restaurante Universitário faz pensar nas necessidades vitais dos estudantes, comumente esquecidas pelas instituições, em detrimento das atividades de ensino. Observa-se que as quatro edições expressam resistência à legislação que restringia o uso do RU, mas preocupam-se em colocar o problema em dimensões maiores de análise, articulando com as grandes questões políticas e econômicas do país que atingiam as Universidades Federais. Assim, a capa do número 1 apresenta, na íntegra, o texto da portaria do Ministério de Educação e Cultura que aumentou o preço dos RUs nas universidades do país. Os quatro exemplares seguem a mesma estrutura: no canto esquerdo das capas, uma espécie de logotipo, com o desenho de um cozinheiro, mexendo com uma colher uma grande panela, com ar de insatisfação, em seu chapéu de cozinheiro está escrito “RU”. Na página seguinte, o “editorial”, como um desdobramento das imagens apresentadas na capa.

O final do editorial desta edição expõe aos leitores o objetivo do periódico que tem a intenção de comunicar à comunidade acadêmica as informações relativas ao RU e “questionar esse papo de que os universitários são um pequeno grupo de privilegiados. Que privilégios são esses, o de comer uma comida horrível no RU, o de receber um ensino péssimo e de não arranjar emprego quando saímos daqui?”. É definido como um “canal de informação à disposição da luta contra essa portaria do MEC, um jornal a serviço de estômagos revoltados”. Defendem a tese da medida de aumento de custos do RU como estratégia de encaminhamento à privatização do ensino, atingindo diretamente a assistência estudantil.

Ainda nessa discussão, esclarecem o que seria um “estudante carente” para o Ministério da Educação, tendo em vista as alterações trazidas pela nova legislação. Toda a explicação leva a crer que o estudante deveria estar em uma situação de miserabilidade, para ser considerado na situação de carência. O desenho apresentado na edição nº 2 ilustra as imprecisões de definição, pois mostra dois jovens, ambos com roupas remendadas, com caneca na mão e expressão de tristeza, e, ao lado de um, uma placa indicando “sou carente” e ao lado do outro “sou não-carente, mas tenho o que comer”. Encerram essa reflexão com uma descrição detalhada dos custos de uso do RU durante um mês inteiro, comparando os valores antes e o depois da referida portaria.

No desenrolar desse tema, criticam a determinação da UFRGS em instituir o uso de uma “carteirinha” de identificação, como documento de uso institucional, nos diversos espaços da Universidade, como restaurante universitário e bibliotecas. Afirmam que tal documento, de abrangência local, discriminaria os estudantes e deslegitimaria as ações da União Nacional dos Estudantes (UNE), com sua identificação de âmbito nacional. Em meio a toda essa conversa, trazem como argumento a desaprovação dos gastos do governo federal com o programa nuclear em Angra dos Reis [7], em detrimento dos gastos públicos com a alimentação nos RUs. Tal medida, segundo os escreventes, não apostava na permanência dos estudantes na Universidade, se afinando ao modelo neoliberal que tomaria força no país nos anos seguintes. Em uma das ilustrações, essa situação é explícita, pois destacam um estudante lendo no canto esquerdo e outro desenho com dois homens gordos com chapéus no canto direito, um segura um papel (deve ser a portaria) e diz “Eureca, finalmente o sistema ideal: lucro com a universidade”.

Provavelmente como reação da circulação de “O Grude” entre a comunidade universitária, no dia 18 de fevereiro, os estudantes organizaram uma “invasão ao RU” para garantir, naquele dia, a cobrança dos 25 cruzeiros, e o valor arrecadado foi entregue à Reitoria. A página 3 da edição n.2 relata este acontecimento com o título “Dia 18/02 foi o dia dos 25,00”. Descrevem, em detalhes, a organização deste ato por meio da frase “invasão” do RU aos gritos de “Queremos comer, 25, 25, 25” (edição n.2). Encerram dizendo que “essa vitória dos estudantes da UFRGS alcança dimensão em nível nacional para que consigamos barrar esta portaria e a tentativa do MEC em implantar de vez o ensino pago”. Mas os problemas continuaram, pela leitura do próximo número, vê-se que o DCE enviou um telegrama aos Diretórios das outras universidades federais, informando sobre a invasão que fizeram ao RU, mas a correspondência não foi entregue pelo Correio, foi censurada. Estamos a falar do ano de 1982, que, embora tenham sido anos de abertura política, o Brasil ainda estava sobre o poder político dos militares e interdições deste tipo eram recorrentes.

De modo geral, denunciam a precariedade da Universidade que não se limita ao Restaurante, atinge outras esferas institucionais, que vão desde as deficiências da Casa do Estudante Universitário, das bolsas de estudantes, da falta de concursos públicos. Concluem que os estudantes não são prioridade na assistência da UFRGS, em meio a outros investimentos citados, como estacionamento, compra de aparelhos de ar condicionado, os quais valorizavam a estrutura burocrática a Universidade.

[7] Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto – Angra 1- construção iniciada em 1972 e em operação em 1984.

A disposição dos estudantes em seguir na luta em defesa do RU naquele início de ano letivo de 1982 parecia prometer fôlego e evidencia que o movimento se alastrava pelo país, pois a edição de número 3 traz a manchete “Explode no Brasil a luta do RU”, indicando a adesão de várias outras universidades à greve e “invasões” aos RUs. Destacam o apoio de professores e funcionários da UFRGS e entendem que a greve de estudantes seria a melhor estratégia de pressão diante da iminência da instituição do ensino pago nas universidades federais. Nesta edição, há um tema que se afasta das questões do RU, mas dialoga com o contexto político do país, intitulado “Plano Atcon”, assumido pela USAID [8], em 1963, constituindo-se “a base da política norte-americana para América Latina”, a qual recomendava que as universidades latino-americanas deveriam encaminhar-se para a privatização.

E, o último exemplar de “O Grude” traz centralizado o desenho de um monstro que engole o que vem pela frente, dizendo no meio “ensino pago”. No editorial, fazem um balanço das atividades da greve de estudantes que entrava em sua segunda semana. Preocupam-se com a baixa adesão dos cursos de Economia, Medicina, Veterinária, e alegram-se com as vitórias na Engenharia que se manifestou favoravelmente à greve. Mantém o propósito de continuarem firmes na luta.

Esses quatro exemplares apresentam outras particularidades: uma crônica, “Certo dia na fila”, que relata a história de um estudante na fila do RU que sonha com a comida feita por sua mãe, mas se depara com a realidade do alto custo para poder se alimentar. Outro aspecto que chama a atenção é a preocupação dos estudantes em evidenciar a historicidade das disputas em torno do uso do Restaurante Universitário. Em dois exemplares (números 2 e 3), apresentam uma seção, a qual chamam de “Lutas passadas”, por meio da qual constroem uma narrativa da história dos movimentos do DCE em relação ao RU. Lembram que, em março de 1976, o DCE já havia mobilizado os estudantes contra o aumento no preço das refeições. Explicam as estratégias de resistência dos estudantes naquele ano, como deixar bandejas na mesa, concentrações em frente à Reitoria, promoção de abaixo-assinado com quase cinco mil assinaturas, todas elas levaram a Reitoria a ceder e aumentar só um pouco o preço da refeição. Neste sentido, a edição de número 3 traz uma entrevista com o jornalista Flavio Tavares [9], egresso da UFRGS, presidente da UNE em 1954. Flavio explica que havia uma autogestão dos estudantes nos RUs, com recursos vindos da Reitoria da UFRGS. Havia dois restaurantes, um na Avenida João Pessoa e outro na Azenha, continuação da Avenida João Pessoa, onde, em 1980, era a Escola de Polícia. Flavio diz que, por ser autogestionado, os estudantes determinavam o preço de uso do restaurante, em suas palavras, “nós prestávamos alguma conta à Reitoria, mas havia grande mobilização no meio estudantil que possibilitava que pudéssemos decidir muita coisa”.

[8] Rudolph Acton, era professor, “técnico em educação e representante dos interesses dos Estados Unidos nos assuntos educacionais da América Latina”. A ele foi encomendado, pelo Ministério da Educação, um relatório que indicasse quais alterações deveriam ser feitas para mudar a universidade brasileira e coloca-la no rumo da modernização, que pretendia o Governo. O relatório “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”, cumpriu sua meta e, respeitando a orientação da política norte-americana para educação na América Latina, sugere as mudanças necessárias para o melhor aproveitamento econômico da universidade (PELEGRINI, 1998, p.114).

[9] Flávio Tavares (1934), jornalista e escritor, participou da luta armada e foi militante do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Preso em três ocasiões, precisou se exilar duas vezes. Escreveu a obra “1964 – O Golpe” (2014), em que relembra os 50 anos do início da ditadura. <http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/flavio-tavares/> Acessado em 5 de fevereiro de 2021.

Além de crônica e exposição da história de lutas, em “O Grude” também havia espaço para outras críticas, pelo viés da ironia. Na última página do número 1, apresentam recortes de imagens de autoridades locais, prefeito da cidade, reitor e pró-reitor em visita à cozinha do RU. A partir do número 2, aparece a seção “horóscopo”, de acordo com as questões vividas pelos estudantes, como exemplo o signo de Aquário “se você come no RU, tente outra solução, pare ou arrume um mecenas”. E, por fim, os “Flagrantes do Rei Thor”, com fotos do Reitor seguida dos dizeres “me recuso a abrir esse restaurante, não abro, não abro, não abro”. No número 3, as últimas páginas apresentam história em quadrinhos em tom de ironia. Um jovem canta “Vai ter que dar, vai ter que dar, hoje é a greve geral”, alusão à canção de Caetano Veloso, intitulada “Massa Real”. E também “Você pensa que o ensino é pago, o ensino não é pago não, o ensino tem que ser gratuito pra toda a população”, inspirada em uma marchinha de carnaval. A história em quadrinhos mostra dois estudantes que saem para “curtir um som no domingo”, o som são os roncões das barrigas de fome. Por fim, constam fotos de lideranças nacionais e mundiais, com balões defendendo o “RU a 25,00”, como Jânio Quadros, Lech Walesa, João Batista Figueiredo, Lula, Aiatolá Khomeini, Freud. Fazem uma ironia com a palavra “carente” “muitos estudantes da UFRGS andam pelos cantos em comoventes suspiros se declarando carentes... Grude promete estudar a possibilidade de criar uma seção de correio sentimental para que esses queridos colegas possam resolver seu problema afetivo”.

Pelos guardados de Tarson Nunes, podemos supor que os “Boletins do DCE” foram uma espécie de continuação de “O Grude”, pois as publicações são do mesmo ano, dos meses de abril e setembro. A maior diferença em relação ao periódico anterior é que o “Boletim” aborda outras pautas ligadas ao movimento estudantil, derivadas ou para além das questões que envolviam diretamente o Restaurante Universitário. Assim, em abril, o foco das abordagens consiste na discussão da greve de quatorze dias que se instalou na UFRGS entre os estudantes, em função da portaria 003/82. Afirmam que “o clima de greve que se instaurou na UFRGS rompeu com o silêncio de anos de defesa. O movimento estudantil passou anos defendendo-se em uma universidade que não passava de uma miragem, com uma atuação totalmente fragmentada”. Fazem uma avaliação da paralisação ocorrida, com o título “Greve, o que ficou?”. Consideram a importância da união entre os estudantes, explicando o quanto tal ação se mostrava inédita naquele contexto temporal, “nunca, desde a Reforma Universitária [10], os estudantes da UFRGS, tinham realizado uma discussão tão ampla sobre a política do governo, no que se refere à implantação do ensino pago. Uma parcela expressiva participou dos piquetes, das manifestações [...]”.

[10] Reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968).

Ao final da edição de abril, um desenho de um “estudante” que convida para palestra de Moacir Gadotti, no auditório da Faculdade de Economia, sendo o tema do Encontro “Universidade: para que, como, para quem, contra quem estamos trabalhando?”. Na sequência, apresentam a proposição de um “Seminário de Ensino” na Universidade, como uma alternativa para a continuidade do movimento estudantil, diante das ameaças do governo federal na intenção de privatizar a universidade pública. Ainda, divulgam o Seminário Estadual de Ensino, promovido pela União Estadual dos Estudantes, com presença de Paulo Freire no Salão de Atos UFRGS. O “Boletim” encerra com um “um recado para quem ficou de fora”, trata-se de um escrito autoral, de um estudante do Curso de Arquitetura, que destaca as inúmeras ações da greve, manifestando-se contra aqueles que ficaram de fora. E, na última página, volta o tema dos Restaurantes Universitários, apresentam uma proposta de preço das refeições, a partir do que consideram as despesas previstas para a manutenção desses Restaurantes.

Tarson Nunes também guardou o “Boletim do DCE” de setembro de 1982. Neste, consta um texto que expõe o problema da falta de mobilização dos estudantes no 34º Congresso da UNE, realizado em Piracicaba/São Paulo, nessas palavras, “o ânimo não anda muito elevado no Movimento Estudantil”. Voltam a criticar o MEC pelo aumento abusivo do preço do RU, a divisão dos estudantes entre “carentes e não carentes”, como ações que, no entender dos estudantes, preparavam o caminho para implantação do ensino pago. No final da página 2, exibem o desenho de uma estrela em negrito escrito em volta várias vezes “brilhar”. Seria alusão à estrela como símbolo do recém-criado Partido dos Trabalhadores, fundado em 10 de fevereiro de 1980? O “Boletim” tem espaço para discutir o que chama “Conjuntura Nacional” e “Conjuntura Internacional”. Na primeira, lembrando que em 1982 houve eleições para Governadores dos Estados no Brasil, escrevem que “mantendo seu caráter apartidário a UNE e UEE devem recomendar o voto no PT (essas palavras sublinhadas) como o instrumento mais eficaz para fortalecer a luta dos trabalhadores contra o regime”. E, com relação aos acontecimentos internacionais, falam contra a repressão na Polônia, repúdio ao ataque sionista na Palestina, apoio à Revolução da Nicarágua e em El Salvador.

“O Grude” e o “Boletim do DCE” evidenciam o potencial de análise dos impressos de estudantes universitários, mesmo em uma pequena amostragem, para a escrita dos movimentos de estudantes e suas instâncias de ação para se contraporem às políticas públicas em direção à privatização do ensino superior, em diferentes governos e temporalidades.

“Jornal do CEUE” (1982)

O “Jornal do CEUE” foi uma promoção do Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia. Aqui se examina o primeiro número, de fevereiro de 1982. Consideramos importante a análise desse exemplar para podermos estabelecer relações com os anteriores, tendo em vista a data da edição e por serem impressos produzidos por estudantes da mesma instituição educativa. Na capa, consta a já referida Portaria do MEC relativa aos RUs, a qual promoveu diferentes formas de reação na Universidade, com o título “Para quem não sabia”. Na página seguinte, um editorial, em que explicam aos leitores o propósito do periódico, afirmam que é o primeiro número do jornal é “[...] um canal livre e aberto para a participação individual dos estudantes de Engenharia e também os professores e funcionários, mais o CEUE e seus órgãos”. Em uma proposta de caráter liberal, dizem que o periódico busca permitir diferentes formas de expressão, sem relações com partidos políticos, um impresso autônomo, que valoriza as individualidades dos estudantes. Dessa forma, diferente dos outros dois periódicos anteriormente analisados como representativos de toda a Universidade, essa marca a iniciativa de estudantes dos cursos de Engenharia, mas com muitas similaridades quantas às temáticas, mas sinalizando uma postura política mais “autônoma”.

Nas páginas 3 e 4, consta um texto de página inteira “RU: pelo direito à alimentação”, bastante alinhado aos discursos dos periódicos anteriormente apresentados. O desenho que aparece, inclusive, é o mesmo utilizado em “O Grude”, tendo no canto esquerdo superior a representação de um estudante que usa a bandeja como escudo e o garfo como lança. Afirmam que a medida do aumento do preço da Reitoria “foi considerada inocente por um número significativo de estudantes”. Defendem a resistência com essas palavras “temos que a todo custo impedir sob pena de sofrermos uma derrota talvez irreversível na luta por mais verbas para a educação ou na luta pelo ensino público e gratuito a todos os níveis”. Segue nessa discussão a crítica aos critérios que o MEC usava para definir quem seriam os “estudantes carentes”, as críticas a posições que defendiam a privatização do ensino. Observa-se, portanto, que essa foi uma pauta que atingiu diferentes unidades da UFRGS e mobilizou o corpo discente, em grandes proporções. O tom político do periódico se manifesta também com o texto de duas páginas e meia, “O Projeto das Fundações”, assinado por dois estudantes, um rapaz e uma moça, que se posicionam contra a transformação das universidades públicas em fundações, considerando o fim do ensino superior gratuito e de sua autonomia.

Mas o periódico também se propõe a discutir a formação universitária e fomentara participação dos alunos dos cursos de Engenharia nas diferentes instâncias da vida acadêmica. Chama a atenção, na página 5, a preocupação com as questões pedagógicas. O artigo “Ratos e Crianças” discute as influências dos professores sobre os alunos, em que expõem resultados de uma pesquisa desenvolvida por uma professora que percebeu que ratinhos de laboratório super estimulados haviam atingido resultados surpreendentes na orientação em um labirinto, e os outros não. Com essa observação, resolveu fazer o mesmo experimento em uma escola no sul dos EUA, tendo o mesmo resultado: os alunos que foram super estimulados pelos professores tiveram excelentes resultados. Preocupam-se em colocar a referência de onde o texto foi tirado, uma publicação da Suíça [11], e denotam, com essa exposição, a importância dos professores nos itinerários acadêmicos dos estudantes.

[11] Uma publicação do Mouvement Populaires des Familles, o livro “L'école en question” (Lausanne et Genève, 1978).

Na sequência, outra reflexão, intitulada “Reprovações”, aborda os problemas da exclusão escolar e as dificuldades posteriores de inserção no mercado de trabalho, e concluem que “em nossa sociedade hierarquizada e desigual, a produção do ‘refugio’ escolar é tão importante quanto a produção de diplomados”. Como ilustração, o desenho de um homem de um recém-formado, usando um terno e, ao lado escrito, “à venda”. O texto continua enfatizando o quanto a sociedade legitima a escola como uma instituição que promove acesso ao “saber”. Ao final da página, uma nota “E a realidade? ”, trata-se de uma pequena história que se passa na Guerra Civil Espanhola, em que dois estudantes conversam sobre dois outros alunos bascos que foram mortos pelo ditador. Mas quando o professor entra na sala, diz: “Agora, silêncio, calem a boca que vai começar a aula de História”. Na perspectiva de denúncia à escola tradicional, acrescentam o texto “A escola e a sociedade de consumo”, também retirado de um livro em francês [12], de 1976, que critica o que a “escola deveria ensinar e não ensina, ensina a consumir”.

Dando continuidade às críticas à escola e o ensino, o texto intitulado “Uma luz no fim do túnel I”, com mais de duas páginas e escrito por “autor anônimo”, descreve as dificuldades da vida dos estudantes, logo que passa a fase inicial de chegada à Universidade. Condena a “falta de orientação, professores inescrupulosos [...] num instante tudo se configura como um túnel escuro e sinuoso, cheio de imprevistos, decepções...”. Questiona o tipo de formação oferecida pelas instituições para os futuros engenheiros, atrelada à “maquinaria do sistema capitalista”, que produz sujeitos “semiautônomos recheados de conhecimentos desconexos e dogmáticos, insensíveis à realidade sócio-econômica-política que o cerca e afeto pelo auto realização baseada na ascensão pessoal”.

Com o objetivo de informar os leitores sobre a necessidade de reestruturação dos currículos do curso de Engenharia, o texto sobre a história da “Engenharia Química no Brasil”, assinado por duas estudantes do Curso, explica que as origens da profissão no país, a partir da década de 1940, esteve atrelada à modernização da indústria, defendendo a necessidade do curso proporcionar “ao futuro profissional uma sólida base na área da Engenharia”.

Com vistas a estimular a formação política dos estudantes, publicam o texto “Representantes de turma ou uma forma organizativa para o CEUE”, em que analisam a importância de aproximar o Centro das questões que envolviam o cotidiano dos estudantes. A preocupação específica com os calouros aparece na página 13, “Aos bixos 82”, é um relato de duas páginas que explica aos universitários o que é o CEUE, ao mesmo tempo em que são apresentados os problemas da universidade. No final, estimulam os novatos a se integrarem na instituição, visitarem a biblioteca, jogarem ping-pong, irem ao bar, escreverem matérias para o jornal, trabalharem no DCE, saírem em passeata “não esteja alheio à sua entidade estudantil”. Pensando também nos demais estudantes que ingressavam na UFRGS, explicam o funcionamento da estrutura dos Cursos de Engenharia, no texto “A Estrutura Oficial da Escola”. Discriminam o que seriam a “Congregação, Conselho Departamental, Departamentos, Plenário, Colegiado do Departamento”, instâncias que aqueles que ingressam no meio acadêmico comumente desconhecem. Reforçam a importância das eleições para representantes discentes e estimulam a participação nessas instâncias da UFRGS.

[12] Texto retirado do livro
Lettre à une maîtrise d'école.
Paris. Mercure de France, 1968

Nessa perspectiva, parodiando uma frase de Karl Marx, publicam o texto com o título “A história se repete, mas só como farsa”, que aponta o “papel meramente decorativo” dos estudantes nos cursos da graduação, sua ausência de voz, criticam a falta de diálogo nas instâncias deliberativas de seus cursos, a partir de uma situação, cifrada, de eleição de um chefe de departamento do Curso de Ciências Sociais, em que os estudantes foram impedidos de participar.

Como outros temas de destaque, incentivam a promoção de atividades culturais na Escola de Engenharia, como a ideia de um “festival” em 1982, envolvendo música, literatura, escultura, fotografia, artesanato. Falam sobre as dificuldades em fazer música em Porto Alegre, mas das tentativas de sucesso dos discos independentes, como o de Nelson Coelho de Castro, no disco “Juntos”. Assuntos internacionais também têm espaço no periódico. Com o título “Polônia: sem futuro o golpe”, afirmam que o Partido dos Trabalhadores foi o único que fez um repúdio ao golpe, destacam em caixa alta, “Solidariedade incondicional à luta e resistência dos trabalhadores poloneses”, “Contra qualquer ameaça de invasão soviética contra qualquer intervenção das forças do Pacto de Varsóvia!”. Também há espaço no impresso para “Frases e Poemas recentes”, ocupando uma das duas colunas da página 12, são frases de Millôr Fernandes e Simone Weill.

Chegando ao fim da primeira edição, apresentam “a situação financeira do CEUE: um breve histórico”, como uma prestação de contas da gestão. Na última página, com o curioso título “Literatura Sanitária ou eis nosso inconsciente coletivo”, expõem uma coleta de frases retiradas dos banheiros da UFRGS, criticam o que consideram atitudes de repressão, condenam a “pintura anual dos banheiros, que elimina o acervo construído; banheiros do novo campus azulejados até o teto; fechamento dos banheiros nas férias; machismo declarado pela Reitoria que mantém rigorosa censura nos banheiros femininos [...]”. No meio da página, o desenho de um vaso sanitário, com escritos dos dois lados, datilografados e manuscritos: “somente haverá democracia no Brasil quando enforcarem o último general nas tripas do penúltimo”, dentro de um coração “Viva o amor entre as mulheres”, “O destino do país está em suas mãos”.

O único exemplar do Jornal do CEUE conservado e analisado, muito maior que os demais e muito mais diversificado em temáticas, além daquelas vinculadas à política da universidade, abordam questões profissionais e curriculares dos diferentes cursos da Engenharia; questões educacionais, de ensino, e da cultura escolar; a situação da política internacional. Além dessa diversidade, constata-se que resulta da colaboração de vários estudantes na escrita do mesmo e apoio em outros escritos nacionais e internacionais.

“Olhai os (de)lírrios do campus” (1981)

Este é um periódico produzido pelo Curso de Letras, com participação dos estudantes do Curso de Ciências Sociais, produzido meses antes dos anteriores examinados, em 1981. Mostra o que pensavam esses estudantes acerca de questões referentes às suas experiências no novo espaço da UFRGS. Na capa, o desenho de uma criatura, o “universitauro”, um “monstro que viveria na região de Porto Alegre, recentemente ocupada pelo Campus do Vale da UFRGS [13]. Segundo a explicação que segue à capa, a criação de um campus nesta área de preservação ambiental, teria restringido o espaço do “Universitauro”, que precisou também viver junto ao Campus do Vale. Ao final, mais um desenho da criatura, envolta em títulos de livros: “Obras completas, Aristóteles, Sandra Pesavento, Freud completo, ABC da Filosofia, Grécia para criança”.

Como os demais periódicos analisados e posteriores a esse, percebe-se que os problemas do RU já se faziam presentes, pois, na segunda página do impresso, apresentam, na horizontal, o desenho de uma chaminé com muita fumaça seguida do desenho de uma caveira. A partir da ilustração, desaprovam a qualidade do alimento oferecido pelo restaurante. Neste sentido, também condenam a “carteirinha” de uso local na UFRGS, que disputava com a identificação da UNE, sugerindo seu “boicote”.

Entretanto, a discussão que comparece com maior força refere-se ao impacto causado pela transferência de muitos cursos de graduação para o Campus do Vale, região distante do Campus Central da UFRGS, de difícil acesso, quase no limite de Porto Alegre com o município de Viamão. É assim que, logo após a apresentação do “universtauro”, apresentam o texto “Sobre a apatia reinante nesse campus ou... (em negrito) vocês não dão tesão!” (em letras maiúsculas). Trata-se de uma narrativa que expõe as adversidades anova vida acadêmica, alimentada pela sensação de isolamento, por estarem em um lugar tão longínquo de suas referências espaciais. Neste sentido, relatam o cotidiano dos estudantes, transitando pelos prédios, sendo os banheiros identificados como lugares de maior liberdade, de resistência. A página seguinte simula uma parede com frases retiradas dos banheiros do campus, todas manuscritas, em diferentes grafias, umas sobrepostas às outras. Não há título, e, quase despercebido, em um dos cantos da página aparece “ler portas também é cultura”. Assim, escrevem “chega de racismo, queremos nacional socialismo”; “o mundo vai acabar em 1985 e vocês ficam aí pensando em escrever bobagens nas portas dos banheiros. Dedicuem suas vidas a Deus e terão alguma chance de entrar no reino dos céus”; “será que aqui na Letras só existem essas lésbicas fanáticas? ”; “pelo desmantelamento do aparato intelectual da esquerda! ”, “alguém sabe o nome de um comprimido pra provocar aborto? Por favor escreve aqui”; “viva Beethoven, Mozart, Bach, Caetano Veloso e Che Guevara”. Enfim, pode-se dizer que esses escritos deixam ver pensamentos daqueles jovens que se valiam das paredes de banheiros, lugares sem interdições, para registrar suas convicções, sem medo de repressões. Aqui se vê mais uma vez a importância desses periódicos, na medida em que se preocupam em trazer das paredes dos banheiros para páginas do impresso, o que diziam esses estudantes.

[13] A UFRGS tem quatro campi em Porto Alegre: Campus Central, próximo ao centro da cidade, onde se localizam os prédios históricos; Campus da Saúde; Campus Olímpico e Campus do Vale. Para o Campus do Vale foram, inicialmente, transferidos os Cursos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – História, Física, Química, Letras, Ciências Sociais, instalado junto aos prédios históricos dos cursos de Zootecnia, Veterinária e Agronomia, na divisa com o município de Viamão. DATA (fiquei sem Internet)

Cenas de sala de aula são relatadas em dois momentos. A primeira, intitulada “Autogestão ou um pequeno grupo que tomou o poder ou ainda simples aulas sem o professor, ou seja, lá o que for”, traz uma situação ocorrida na disciplina Sociologia II, em que os alunos questionaram as metodologias do professor, suas “aulas sacais”, propõem uma auto-gestão das aulas, listam temáticas de estudo de seu interesse, como os conflitos do Araguaia, o Maio de 1968 e discussões acerca dos países do leste europeu”. Começaram por uma discussão de texto de Castoriadis, “O que é socialismo?” Terminam destacando o sucesso da atividade, apesar da baixa adesão dos colegas, e os convocam a escreverem relatos deste tipo. No meio da página, acrescentam desenhos de estudantes entediados, de outros animados e de um professor furioso.

A outra narrativa, “Uma triste história, drama em um ato e oito semestres” (ou mais...)”, está dividida em etapas. No prólogo, os alunos reunidos no Bar do Antônio [14] questionam os critérios de avaliação de um professor, indagando a necessidade de provas, uma vez que outros trabalhos já haviam sido feitos. Dizem eles, “já discutimos entre nós e chegamos à conclusão que o semestre foi mal aproveitado, o método foi ruim, que aula expositiva é uma coisa obsoleta, que nós já fizemos um trabalho e essa prova não tem nenhum sentido”. No final do texto, afirmam a certeza da continuidade dos problemas nos próximos semestres, acrescido da falta de recursos públicos, de livros, de professores, entre outros. Os professores são vistos como “donos das cadeiras, dos conteúdos e da avaliação”, também criticam a burocracia universitária e seus cronogramas semestrais. Reconhecem a desarticulação dos estudantes e, por isso, não conseguem desenvolver intervenções para promover mudanças. Recomendam a participação no periódico, pela proposição de textos e leitura, com vistas a construir uma maior mobilização estudantil.

Assim como o “Jornal do CEUE”, insistem na importância da representação discente nas diferentes instâncias deliberativas da UFRGS, no texto “A reunião sobre representação discente dos nossos sonhos”. Mostram o desenho de várias pessoas debatendo, jovens e velhas, um negro e algumas mulheres, ilustração que indica uma perspectiva mais plural entre os alunos da Universidade. Vale destacar essa ideia, “só vale a pena obrigar um pobre coitado a manter-se acordado em atroz reuniões de conselho departamental, reuniões de departamentos, se houver interesse, vontade de interferir. Do contrário, deixemos que decidam por nós o que devemos estudar, quem ministra as cadeiras, quem contratar...”.

Há espaço nessa edição para expor a necessidade das aulas noturnas no Campus do Vale, indicam que são muitas as dificuldades, considerando a falta de condições estruturais (transporte público, segurança). Essa demanda evidencia uma guinada na imagem que a sociedade tinha da UFRGS, o estudo à noite permite que se trabalhe durante o dia, constituindo outra configuração do estudante que passa a se dividir, entre a atividade profissional e as exigências do estudo.

[14] Tradicional lugar de encontro de estudantes no Campus Central da UFRGS, onde estava a maioria dos cursos oferecidos pela universidade – inclusive o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), conhecido por formar um núcleo crítico ao regime militar.

Considerações Finais

Narrativas escritas por estudantes em impressos que circularam na Universidade em outras temporalidades são como a “levedura”, da poesia de Violeta Parra, que consta como epígrafe deste texto. Por meio da palavra escrita, tiveram a intenção de amalgamar muitos outros colegas, em torno de pautas que lhes eram comuns: a Universidade livre, pública e sensível às suas necessidades.

Examinar esses escritos constitui-se em uma possibilidade de tentar chegar perto do frescor e da impetuosidade (Catani e Bastos, 1997) daquela juventude de outrora e buscar compreender, por meio do que perenizaram, o que pensavam, o que sentiam os estudantes de uma universidade pública. Nesse sentido, as autoras dizem que “é difícil encontrar um outro corpus documental que traduza com tanta riqueza os debates, anseios, desilusões e utopias que tem marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos” (1997, p.30).

Sobre o modo como o discurso da imprensa constrói a memória, Mariani (1993) enfatiza a importância de sua análise, considerando que, enquanto prática social, opera em diferentes dimensões temporais, traduzindo, de certo modo, conceitos da atualidade, em suas palavras “ou seja, lê o presente – ao mesmo tempo que organiza um futuro – as possíveis consequências desses fatos do presente – e, assim, legítima, enquanto passado, - memória – a leitura desses mesmos fatos do presente no futuro” (p.33).

Chegando ao fim, o que se pode concluir acerca de “O Grude”, “Boletins do DCE”, “Jornal do CEUE” e “Olhai os (de)lúrios do campus”? Em primeiro lugar, vê-se que, em 1981 e 1982, intensificaram-se as ações do movimento estudantil, que havia sofrido forte repressão nos anos anteriores, tendo em vista a ditadura civil militar instaurada no Brasil. Em um tempo de início de abertura política no Brasil, esses estudantes, em sua ousadia, arriscaram-se a declarar sentimentos que talvez estivessem represados pela geração anterior e, assim, corajosamente, construíram pontes com outros tantos estudantes, leitores preferenciais dos impressos. Assim, entendemos que a produção de periódicos foi uma importante estratégia naquele momento com vistas a fomentar uma maior mobilização e garantir a adesão dos estudantes nas lutas pelas melhorias na Universidade.

Ainda nessa perspectiva, pode-se inferir que a palavra escrita publicizada foi o meio encontrado para produzir eco em suas vozes, e, desse modo, denunciar problemas vitais da vida estudantil, como as dificuldades de acesso à alimentação no RU, os problemas em ter que estudar num campus distante e isolado, as adversidades na relação com os professores, as inseguranças com relação ao futuro. Expressam uma grande necessidade de se fazerem ouvir não apenas entre seus pares, mas também entre as esferas de gestão da Reitoria e do governo federal, responsáveis pelas políticas públicas de ensino superior. Muitas vezes, a escuta foi acolhida apenas pelos pares, como na greve de 1982, contra a portaria que aumentou o preço do RUs.

Um dos desafios da pesquisa historiográfica está em pensar o que aconteceu no passado a partir do nosso pensamento contemporâneo. Há um sentimento estranho, nostálgico, ao perceber que muitas das questões trazidas por aqueles jovens há quase quarenta anos, permanecem atuais nas Universidades Federais do Brasil. Nesse tempo, entre o presente e o passado aqui examinado, o país experimentou avanços na educação superior, mas, em 2021, o cenário do ensino superior público é de vulnerabilidade. Permanecem dificuldades com os RUs, com suas filas imensas, no sol e na chuva, sendo o alimento oferecido por serviços terceirizados. Perdura uma sensação de isolamento no Campus do Vale, comumente sofrendo com a falta de segurança. Nesse tempo de agora, a esperança de construção de uma Universidade livre, pública e sensível continua instando os jovens estudantes e seguir com disposição para as lutas cotidianas, assim como fizeram aqueles que os antecederam.

Referências

- ALMEIDA, Doris Bittencourt e GRIMALDI, Lucas. Entre gestos de guardar e atos de testemunhar: o Arquivo de memórias da Faculdade de Educação/UFRGS. *Educação em Revista*, v.36, 2020.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Impressos e Cultura escolar: percursos da pesquisa sobre a imprensa estudantil no Brasil. In: HERNANDEZ DIAZ, José Maria (Org.) *La prensa pedagógica de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca/ES: Ediciones da Universidad de Salamanca, p.21-43.
- BASTOS, M. H. C.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Um protocolo para a pesquisa em História da Educação: espaços, sujeitos e circulação. *Revista Educação e Cidadania*, v. 12, p. 24-43, 2015.
- BORTOT, Ivanir José e GUIMARÃENS, Rafael. *Abaixo a Repressão! Movimento Estudantil e as Liberdades Democráticas*. Porto Alegre: Libretos, 2008.
- BOSI, Ecléa. *O Tempo Vivo da Memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. "Aqui lo hallaran com toda verdade". *Diários personales em la España del Siglo de Oro*. In: VASCONCELLOS, Maria Celi Chaves, CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTINI, Paula Perin (Org.). (Auto) biografia, literatura e história. Curitiba: CRV, 2014.
- CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara. (1997). Apresentação. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). *Educação em revista. A imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, pp. 5-10.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: UNESP, 2004.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. *Acervos Escolares no Tempo Presente*. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n.47, p.293-296, set./dez. 2015.
- CUNHA, Maria Teresa S. *DES(ARQUIVAR): Arquivos pessoais e ego-documentos no Tempo Presente*. Florianópolis: Rafael Copetti Editor, 2019.
- DE LUCA, Tania. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINKI, Carla Bassanezi (Org.) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, p. 111-153
- MARIANI, Bethania Sampaio Correa. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDINI, Eni (org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993, Pp 31-42.
- NÓVOA, Antonio S. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). *Educação em revista. A imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. Pp 11-31.
- PELEGRINI, Sandra A *UNE nos anos 60 – utopias e práticas políticas no Brasil*. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 114

AUGUSTO RODRIGUES E AS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: ENTRE O ENSINO MODERNO, PÓS-MODERNO E HODIERNO DA ARTE

Augusto Rodrigues and the Escolinhas de arte do Brasil: between modern, postmodern and current art education

Ana Kalassa El Banat ¹

Misturei
e por que não?
folhas de grandes árvores
com raminhos de agrião
o terno sentimento
e o fogo da paixão
a música do céu descida
e o mais puro canto chão
Augusto Rodrigues

O homem é a imagem de seu mundo.
Klintonowitz sobre A. R.

Resumo

Esse artigo explora o legado das Escolinhas de Arte do Brasil e sua relação com o ensino atual. Propõe como objetivos a (re)valorizar o legado de Augusto Rodrigues, compreender mudanças nas estratégias de ensino/aprendizagem das escolinhas, analisar transformações para a educação moderna e iluminar rupturas e aspectos que permanecem no que chamamos de ensino pós-moderno da arte. Questiona se haveria na experiência das Escolinhas sementes para abrir caminho para o ensino de arte que almejamos. Inicia pela apresentação de aspectos biográficos de Augusto Rodrigues e históricos do artista/educador e das Escolinhas de Arte do Brasil. Enfatiza as transformações que implantadas nas relações de ensino/aprendizagem e busca iluminar as contribuições das Escolinhas para a organização formal do ensino da área, especialmente focado nas artes visuais. Finaliza com a proposição de leitura crítica e histórica da BNCC em diálogo com o legado das escolinhas, numa proposição para abrir outros diálogos.

Palavras-chave: Augusto Rodrigues; Ensino de Arte; Escolinhas de Arte do Brasil

Abstract

This article explores the legacy of the Escolinhas de Arte do Brasil and its relationship with current education. It proposes as objectives to (re)value the legacy of Augusto Rodrigues, to understand changes in the teaching/learning strategies of the schools, to analyze transformations for modern education and to illuminate ruptures and aspects that remain in what we call postmodern art teaching. He questions whether there were seeds in the Escolinhas experience to pave the way for the art education we aspire to. It begins with the presentation of biographical aspects of Augusto Rodrigues and historical aspects of the artist/educator and the Escolinhas de Arte do Brasil. It emphasizes the transformations that have been implanted in the teaching/learning relationships and seeks to illuminate the contributions of the Schools to the formal organization of teaching in the area, especially focused on the visual arts. It ends with the proposition of critical and historical reading by BNCC in dialogue with the legacy of the schools, in a proposition to open other dialogues.

Key-words: Augusto Rodrigues; Art teaching; Escolinhas de Arte do Brasil



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

¹ Ana Kalassa El Banat Artista e arte educadora. Doutora em História pela PUCSP. Mestre em Artes pela UNICAMP. Professora de Estética e História da Arte e da Arquitetura para a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e nas Licenciaturas EAD da Universidade Santa Cecília. Professora de Arte na Educação e Metodologia e Prática do Ensino da Arte nas Licenciaturas EAD da Universidade Metropolitana de Santos.

E-mail:

akalassa@unisanta.br
ana.banat@unimes.br

Referência:

BANAT, Ana Kalassa El. Augusto Rodrigues e as Escolinhas de Arte do Brasil:: entre o moderno, pós-moderno e hodierno da. **Revista VIS**, Brasília, v. 1, n. 20, p. 62-75, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Introdução

Muitos são os caminhos que levam a Augusto Rodrigues, urdindo uma teia de relações entre o ensino que praticamos e aquele que desejamos. O momento atual acelerou as transformações para a área de ensino pela introdução de novos conteúdos pela legislação, visando diminuir espaços históricos de desigualdade, e pela homologação da BNCC - Base Comum Curricular. Essa confluência de ações cria uma oportunidade para repensar a educação que temos e entender essa educação do hoje em seu contexto histórico.

Para tanto é necessário saber do passado dessa educação, relacionando ainda a um pensar da educação que se quer para o futuro, as influências e os educadores que caminharam por esse campo de forças, que é a educação, são nossos guias. Dentre as importantes contribuições para a implantação do ensino de arte na educação brasileira um nome que fica muitas vezes, injustamente, no passado é o de Augusto Rodrigues.

Suas ações como educador se desdobraram por meio da criação das Escolinhas de Arte do Brasil, cuja primeira, no Rio de Janeiro, completou 70 anos em 2018. As escolinhas foram fundamentais para grandes mudanças vivenciadas no ensino da arte no Brasil, confrontando métodos, conceitos e fundamentos do ensino tradicional da área, abrindo espaço para a valorização da produção infantil que ecoam ainda hoje.

Partimos do princípio de que toda criança tem necessidade de se expressar livremente. Fazê-la participar da alegria criadora, através de um clima de compreensão e confiança é a melhor recompensa que lhe pode dar o educador (RODRIGUES apud KLINTOWITZ, 1980, p. 24).

Mas, a área da educação nunca fica estagnada, em arte menos ainda, pois sempre estão em ação muitas variáveis, colocadas à mesa por educadores inquietos e inconformados com a mesmice. A sala de aula não pode ser o lugar do desencanto, pelo contrário, sala de aula é lugar para se fomentar a descoberta, como enfatiza o educador Duarte Jr. “um sentimento de espanto, de maravilhamento (vale dizer, de beleza) [que] nos sobrevém” (2012, p. 363), ideia que urde mais um fio que nos leva ao tema desse artigo: Augusto Rodrigues e as Escolinhas de Arte do Brasil, frutos diretos dessa busca por espaços de liberdade de criação, territorialidades subjetivas em meio ao território legitimado e formalizado da educação.

Espaços de liberdade onde cada sujeito encontra estímulos que agem sobre a percepção e expressão de si e do mundo, pois, “para se pensar sobre a vida e o mundo é fundamental que se os sinta e que nos maravilhemos com eles” (DUARTE Jr., 2012, p. 364). Nas palavras de Augusto Rodrigues: “A inter-relação entre o professor e o aluno implica em que ambos estejam perplexos, envolvidos no mesmo processo de aprendizagem – aprendizagem marcada pelo devaneio poético...” (apud KLINTOWITZ, 1980: 25). A trajetória de Rodrigues e das Escolinhas é marcada por essa busca.

O fio condutor de Augusto Rodrigues é o seu amor á liberdade. O que pode ser expresso na sua aceitação da vida, nas suas amizades, na sua arte, no estímulo e reconhecimento da arte popular, na utilização de formas populares no seu trabalho, no ensino e na luta pela da criatividade e na transmissão da auto-confiança [sic]. (KLINTOWITZ, 1980, p. 32)

Entretanto, a valorização de sua contribuição e da herança das escolinhas de arte passou por sucessivas revisões. Foi admirado por Anísio Teixeira, que escreveu em 1970:

Dia virá, em que a alta e grande experiência das “escolinhas de arte”, aparentemente modesta “acidental”, será a maciça e universal experiência de nossas escolas. Augusto Rodrigues é quem está no “presente”. Mas nossa existência comum está hipnotizada pelo passado, que continua onipresente em nosso inconsciente. (KLINTOWITZ, 1980, p. 23)

Mas passou a receber inúmeras críticas a partir dos anos 1980 quando os ideais da escolinha, migrados para as escolas formais, não repetiram o sucesso de estímulo ao processo de criação. Pelo contrário, o fundamento de espontaneísmo e a ideia de não intervenção no processo de criação da criança, dentro da escola formal, transformaram-se em sinônimo de um “vale tudo” que desembocou numa repetição de estereótipos, uma espécie de beco sem saída para o ensino de arte.

Revisitar o legado de Augusto Rodrigues dentro desse contexto, em que muitos campos de força se contorcem entre territorialidades, que se materializam e se desfazem, possibilita (re)valorizar a experiência nacional em relação a construção de um ensino de arte próprio as culturas e experiências brasileiras, na contra mão do que já denunciou Ana Mae Barbosa: uma tendência, nos documentos oficiais, de des-historização das práticas brasileiras (BARBOSA, 2003, p. 10), ação que se repetiu e, mais que isso, está sendo reforçada, na BNCC, na medida em que esta pouco ou nada contextualizada das posturas, fundamentos e ações indicadas como direitos de aprendizagem para a área de artes.

Esse artigo busca explorar em grande angular o ensino/aprendizagem da arte, relacionando a história das escolinhas com aspectos fundamentais do ensino de arte na educação formal, a contribuição legada e que ainda repercute no ensino que temos hoje e, questiona se haveria na experiência da escolinha algo que possa abrir caminho para o ensino que desejamos no futuro. Com isso propõe como objetivo geral a (re)valorização do legado de Augusto Rodrigues para a educação do hoje e para a educação que se deseja para o ensino de arte no Brasil. Tem como objetivos específicos compreender algumas das principais mudanças nas estratégias de ensino/aprendizagem fomentadas dentro das escolinhas, analisar transformações para a educação moderna da arte e iluminar rupturas e aspectos dessas relações que permanecem no que chamamos de ensino pós-moderno da arte.

Seguir os rastros dos fundamentos da escolinha num panorama tão amplo pode ser e, por certo será, um caminho com muitas falhas, com muitas ausências, mas esse é um risco que se acredita ser necessário correr para que, algumas pistas e rotas sejam encontradas e que a partir delas outras análises se desdobrem, nesse caleidoscópio das relações do sensível e do cognoscível dentro da educação.

Na primeira parte do artigo apresentam-se aspectos biográficos e históricos de Augusto Rodrigues, artista/educador, e das Escolinhas de Arte do Brasil, enfatizando as transformações que implantaram nas relações de ensino/aprendizagem, na segunda parte busca-se iluminar as contribuições das Escolinhas de Arte do Brasil para a organização do ensino da área, analisando continuidades e rupturas nas concepções de arte e de educação para o ensino moderno e o pós-moderno da arte, especialmente focado nas artes visuais. O artigo finaliza com uma discussão sobre a necessidade de reposicionamento dos educadores diante da BNCC, apontando a necessidade de leitura crítica e histórica de suas proposições e confrontando esse processo ao legado das escolinhas, numa tentativa de abrir outros diálogos que ajudem a romper com algumas das amarras que estão sendo urdidas para a arte dentro da educação brasileira.

Uma escola tecida pelo amor à liberdade

Augusto Rodrigues nasceu no Recife em 1913. É um artista com uma produção sensível aos temas cotidianos e que foi descrita por Jacob Klintowits como:

[...] voltada para o mais humilde, para a cena sem grandiloquência, sem pretensões e voz empostada. É no acontecimento caseiro, no de todo o dia, que Augusto Rodrigues procura os signos que transformará em símbolos da existência humana (1980, p. 18).

Em 1935 transfere-se para o Rio de Janeiro e tem oportunidade de maior contato com outros profissionais da área de arte e de outros campos do conhecimento que aguçaram ainda mais sua curiosidade. Atua como ilustrador em jornais e revistas, integra diversas exposições, incluindo uma participação, em 1953, na 2ª. Bienal Internacional de São Paulo. Foi um artista atuante, “um ativador da cultura brasileira, pedagogo, poeta, chargista, caricaturista, colecionador.” (KLINTOWITZ, 1980, p. 11)

Entre os profissionais com os quais criou laços, que fundamentaram suas ações, especialmente como educador, estão: Lucia Alencastro que é uma importante criadora e colaboradora na escolinha, Margaret Spencer, americana que traz uma efervescente experiência de arte voltada para a liberação do processo de criação, que também participa da escolinha, e Noemia Varela que foi parceira de Paulo Freire e que, quando está no Rio de Janeiro, é chamada a dar uma contribuição na Escolinha de Arte. Cada uma dessas educadoras foi fundamental para que a escolinha desenvolvesse os processos de incentivo e valorização a produção infantil que caracterizam as escolinhas e constituem sua identidade.

Além delas, Nise da Silveira foi outra colaboradora importante para a valorização da arte de pessoas que vivem processos psicológicos complexos ou de intervenção, confinadas aos manicômios. Ao lado de Nise ele percebe que há outras formas de arte que precisavam ser valorizadas como manifestação de criatividade pulsante. “O amor pela criatividade. Na criança, na vida, na expressão popular. Augusto Rodrigues sempre foi colecionador e divulgador da arte popular. E há no seu trabalho, por vezes, a incorporação de formas populares” (KLINTOWITZ, 1980, p. 31).

É nesse contexto de diversos estímulos e influências que Augusto Rodrigues fundou e organizou a Escolinha de Arte do Brasil na biblioteca Castro Alves, do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores de Estado – Ipase, no Rio de Janeiro, em 1948. Nos anos 1940, sentiram-se os efeitos das mudanças no panorama da arte que se desdobravam desde os anos de 1920. Importante pontuar os efeitos da difusão, nas décadas seguintes, sobre a de Semana de Arte Moderna, de 1922, que ecoou para a formação de um ensino moderno de arte. Uma experiência anterior foi com Theodoro Braga e a Escolinha Brasileira de Arte, além das experiências fundamentais que Anita Malfatti e Mário de Andrade, que investiram com muita sensibilidade e força na valorização da produção da criança.

[Anita Malfatti ofereceu cursos] em seu ateliê e na Biblioteca Infantil Municipal do Departamento de Cultura de São Paulo, dirigido por Mário de Andrade (1893 - 1945) entre 1935 e 1938. Essas experiências se caracterizam pela ideia da aprendizagem livre e do incentivo à expressão criativa, na contramão do ensino oficial de artes tal como instituído em seguida no período do Estado Novo. (ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB))

Até cerca da primeira metade do século XX a produção da criança não era considerada arte. Essa produção compunha um conjunto de habilidades manuais que poderia ser desenvolvida para auxiliar outros processos de aprendizagem, um momento de divertimento ou ainda um bom passatempo, mas não era pensada como produção artística.

Entre o final dos anos 1940, e ainda durante os anos 1950 e 1960, os educadores voltaram-se para olhar, e olhar de novo, a produção artística da criança, valorizando essa produção, primeiro como arte, e depois como resultado material de um processo que dá a ver toda a transformação que a própria criança está vivenciando, no seu desenvolvimento. Importante salientar aqui as influências teóricas que foram referências, especialmente três delas: John Dewey (particularmente com a divulgação dos livros: "A escola e a sociedade", "A criança e o currículo" e "A arte como experiência"); Herbert Read (com as publicações: "A redenção do robô" e "A educação pela arte" e Viktor Lowenfeld (com os livros: "A criança e sua arte" e "O desenvolvimento da capacidade criadora da criança").

A Escolinha de arte, fundada em 1948, no Rio de Janeiro, foi uma iniciativa de Augusto Rodrigues, mas ele não a organizou sozinho. Lucia Alencastro Valentim, Margaret Spencer e Noemia Varella, foram colaboradoras importantes e há ainda de se assinalar contribuições como a de Helena Antipoff. Essas foram algumas das parceiras mais destacadas para que esse processo de experimentação não se esvaziasse em práticas repetitivas e sem sentido. A Escolinha de Arte do Brasil era uma escola, mas uma escola que buscou fazer diferença na experiência vivida, aberta para a fantasia, para o processo de criação e para a valorização da subjetividade, especialmente das crianças. Não era uma escola de respostas prontas, que ele, mais uma vez identificava justamente esse caráter repressivo. Mas uma escola aberta à experiência e a observação no seu sentido mais amplo.

É formada e se configura como espaço múltiplo, que recebe diferentes influências, mas que no primeiro plano manifesta o compromisso de pensar na criança e seu processo criador. A organização da escolinha foi pensada para oferecer uma estrutura que permitisse o desenvolvimento de propostas focadas na expressão infantil. Espaço que comportasse materiais de todo tipo, adaptável as mais variadas ações de criação, um espaço de ateliê onde a criação não sofresse limites pela falta de condições, física ou ideológicas. Um território de liberdade.

As atividades infantis ganharam o primeiro plano nas ações da escolinha que buscou por um ensino de arte que aproximasse a vida fora da escola e a vida dentro da escola. Um espaço onde a arte estivesse presente na contra mão da repressão que Augusto Rodrigues identificava na escola tradicional: "a escola era um suplício. Metiam à força na cabeça dos meninos tudo o que eles não queriam nem estavam interessados em aprender. Eu nunca me adaptei. Acabei expulso. Detesto até hoje a escola repressiva" (RODRIGUES, 1980, p.13).

No ambiente da escolinha o professor é alguém que instiga o processo de experimentação, que aguça na criança a busca da expressão própria. Caracterizou-se pelo diálogo entre diferentes modalidades artísticas e a preocupação em fomentar toda expressão criativa. Lúcia Alencastro Valentim registrou:

A nossa grande mestra foi sem dúvida a criança. Havíamos decidido nos guiar por ela observar o que ela fazia oferecer situações novas e verificar como reagia a analisar o que recusava documentar como progredia. Então a gente observa que eles não vieram com alguma coisa pronta de fora para se sobrepor para colocar sobre a criança e o processo foi inverso. (ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB))

A escolinha propôs olhar para a criança, analisar seus processos de criação nesse ambiente para, a partir do que a própria criança podia oferecer, reconhecer e validar estratégias de ensino. Quando a escolinha completou 24 anos uma reportagem comemorativa do Jornal do Brasil enfatizou como a Escolinha de artes do Brasil libertou o desenho da criança e, junto ao texto, em coerência ao que anunciava, propunha um espaço em branco para que crianças pudessem desenhar livremente. Esse espaço em branco é pulsante de possibilidades. Antevê e estimula o traço que vai ativá-lo. Por vezes, nesses últimos anos, esqueceu-se o quanto esse espaço de liberdade é necessário.

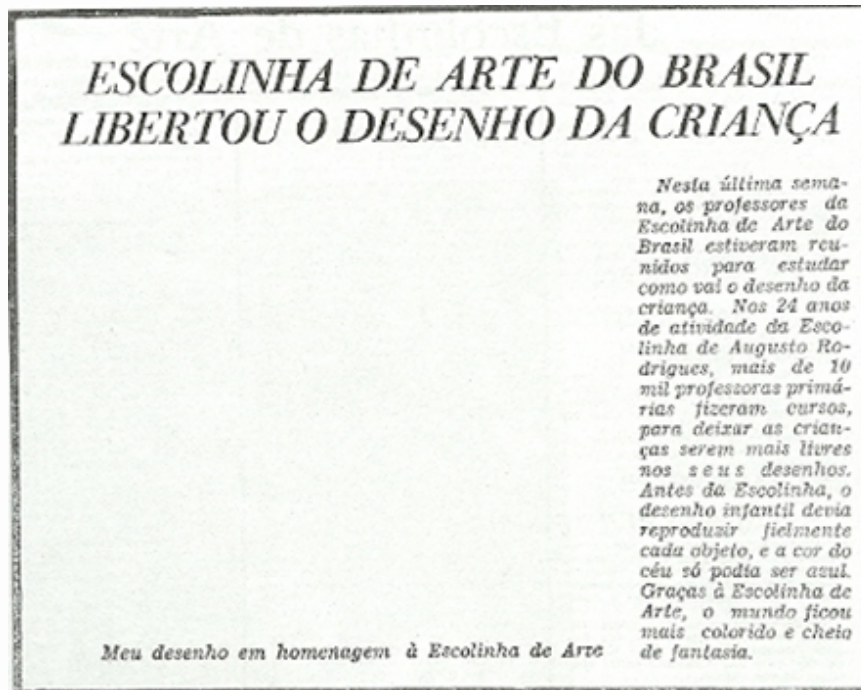


Figura 1. O suplemento do Jornal do Brasil dedicado à criança, festejou os 24 anos da Escolinha.

Fonte: <https://nazagaenasartes.wordpress.com/2012/11/13/ano-augusto-rodrigues-2013jb-homenageia-escolinha/>

Ensinar para tornar o ser completo e independente

Klintonowitz destaca como contribuição de Augusto Rodrigues a crença no ensino de arte como caminho para “tornar o ser completo e independente” (1980: 23), elogiado por Herbert Read como senda libertadora para a arte infantil.

Que importância têm as atividades artísticas no processo de ajustamento das crianças? Considerando as atividades artísticas— livres, não impostas pelo educador — nelas encontra a criança, como no jogo, uma válvula de escape para suas energias, descargas para suas emoções e meio legal para expressar seus sentimentos, quaisquer que fossem eles do ponto de vista social e moral. [...] As atividades artísticas fazem parte do grupo maior de atividades lúdicas, e como tais encontram as crianças na arte, como no jogo espontâneo, todos os elementos necessários ao seu crescer psíquico. Brincando de experimentar as mais variadas situações de vida antes de enfrentá-las na realidade, também na dramatização, sua imaginação vai explorar, através de personagens familiares ou não; na dança e música, em que as melodias e ritmos podem acompanhar e traduzir todas as nuances de uma alegria ou infelicidade nunca vividos ainda; nos grandes borrões de tinta vermelha ou na pálida camada do céu azul, saberá a criança dar curso à vida afetiva de tão grande significação na formação do indivíduo. Antes de viver os sentimentos propriamente ditos, a criança já os experimenta e exercita seu temperamento no vermelho do impulso agressivo ou na calma do azul celeste. (RODRIGUES, 1980, p. 20, 21).

Se a criança foi o foco inicial da escolinha, com sua diversidade de pensamentos, expressões e ações, logo sentiu-se que era necessário ter mais professores. Mas quem era esse professor que se desejava ter na escolinha? Não era o mesmo professor que estava na escola formal. Então, se aquele professor não correspondia às necessidades do ensino proposto na escolinha, percebeu-se a necessidade de formar professores capazes de dialogar com essa proposta o que fez da escolinha também um polo de formação de educadores. Em 1949, um trecho do um catálogo de apresentação da primeira exposição de desenho, pintura e modelagem da Escolinha de Arte da Biblioteca Castro Alves salientou:

Não é objetivo desta escola estimular vaidades, mas desenvolver nas crianças toda a força de seu poder criador. Para isso, o grupo de professores que se integram no trabalho da escola, confundindo-se com os alunos, cria urna atmosfera propícia à liberdade, permitindo-lhes que se expressem sem inibições e afirmem suas personalidades. No papel, no barro, com lápis e pincéis, são as crianças que experimentam, ensaiam, procuram e, o que é mais importante, encontram suas soluções (RODRIGUES, 1980, p. 37-38).

Lúcia Alencastro Valentim sintetizou em cinco pontos os principais fundamentos implementados na escolinha:

No decorrer daqueles anos, já havíamos aprendido e formulado o que a arte representa para a criança: 1. atendimento à necessidade vital de expressão; 2. desenvolvimento da sensibilidade estética; 3. integração e ajustamento à vida, pelo processo de percepção, expressão, comunicação; 4. recurso natural e espontâneo da cultura, pelo afinamento das capacidades perceptivas; 5. desenvolvimento da criatividade, pelo exercício dela; 6. autodeterminação e autoconfiança pela atividade de pesquisa e realização livre de imposições e padrões. Mas, não nos antecipemos. Esta formulação não foi fácil, nem imediata. E não está aí completa". (Valentim apud RODRIGUES, 1980, p. 38).

As relações de ensino/aprendizagem constituídas na prática da escolinha fundamentaram matrizes de pensamento, concepções e práticas de valorização do processo de criação infantil, constituindo proposições que caracterizaram o que é chamado de ensino moderno da arte.

A criação da Escolinha de Arte do Brasil - primeira do gênero no país - é um exemplo do empenho de Rodrigues em renovar os métodos da educação artística para crianças e adultos. Com base nas idéias [sic] do historiador e crítico de arte Herbert Read (1893 - 1968), procura incluir, no processo de ensino, pesquisas poéticas que estimulem a criança a desenvolver sua própria singularidade. Essa iniciativa torna-se importante referência para o desenvolvimento da arte-educação no Brasil. (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras)

Na organização do ensino formal essas propostas reverberaram com as escolas experimentais, ligadas a Escola Nova, onde buscou-se renovar o olhar, numa ótica mais sensível para a arte na educação e sua contribuição, em clara oposição ao ensino tradicional. Mas nessa migração para o ensino formal colocou-se em questão um aspecto fundamental: o desenho produzido pela criança precisava ser espontâneo, sem intervenção de professores.

Na escola formal, sem o ambiente de ateliê propício a criação, sem materiais, sem estímulos sensoriais, especialmente visuais e táteis, com professores que pouco desenvolveram seus próprios processos criativos, muitos educadores se viram paralisados. Um comando foi majoritariamente reforçado: desenho livre, que teve como resultado a repetição de fórmulas já muito conhecidas pela criança, que não se sentia desafiada ou estimulada a criar. Esse descompasso entre o que era desejado e a prática cotidiana de sala de aula causou uma inversão. O que devia ser criativo, potente, vital e estimulante torna-se desinteressante, repetitivo, estereotipado.

As críticas ao desenho livre são ampliadas para um questionamento ao conjunto mais amplo de ações das escolinhas. Essa interpretação dos processos de ensino das escolinhas mostra-se hoje equivocada e, para se fazer uma avaliação coerente com as contribuições e influências da Escolinha é necessário colocar na balança todo um conjunto de realidades das mais diversas que compunham os espaços de sala de aula onde a arte marcou presença. Desconsiderar essas realidades é negar que o contexto de adaptação modifica e mesmo deturpa ideais, processos e ações, como de fato ocorreu.

A crítica ao espontaneísmo da expressão infantil e ao esvaziamento da ação do educador, imobilizado pelos fundamentos cuja interpretação levaram a ideologia de não intervenção no desenho da criança, abriram espaço e potencializaram inquietações e novas propostas que, mais uma vez, migraram de áreas externas a sala de aula para as realidades que a compõem. A partir dos anos 80 propostas como a da Aprendizagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, ganharam cada vez mais espaço nas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem na arte, reverberando em meio a institucionalização da formação do professor especialista e, particularmente, na formação dos cursos de pós-graduação para a área.

Esse artigo não se propõe a arguir as contribuições da Aprendizagem Triangular ou do ensino crítico que se seguiu, portanto, apenas assinala que a avaliação das contribuições da escolinha passa a ser questionada num ambiente de formação e ação educativa que se constitui em sentido oposto ao que a escolinha apreçoava. Podemos sintetizar essa diferença de olhares para o ensino/aprendizagem da arte assinalando que a escolinha estava fundamentada sobre o processo de criação e expressão infantil vivenciado de dentro para fora, como experiência constitutiva, enquanto a Aprendizagem Triangular, e os processos críticos, fundamentam-se de forma oposta: processos de ensino/aprendizagem em que a semente que gesta as ações é composta por concepções de arte como cultura compartilhada que deve ser reconhecida, incorporada, analisada, composta como processo de conhecimento do mundo e de si, num movimento de fora para dentro do universo infantil.

Dos anos 80 até a homologação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular um mar de ações avançou e recuou sobre as areias das praias do ensino/aprendizagem legando à área de artes posturas críticas, combativas, politizadas, abertas ao diálogo, inter e transdisciplinares, multiculturais, ligadas às propostas de cultura visual, discussões de gênero, combate ao racismo, sustentabilidade, direitos humanos, mediação cultural e patrimônio cultural entre outras que compõem o mosaico plural e vivo que tem sido o ensino de arte das últimas 30 décadas e as contribuições da Escolinha fundada por Augusto Rodrigues e das muitas outras que se seguiram permanecerem distantes das discussões em primeiro plano.

Entretanto, com a definição das competências da BNCC para a área de arte a ênfase voltou a ser sua abordagem como canal de desenvolvimento da expressão do educando. A BNCC - Base Nacional Comum Curricular é um documento que identifica os direitos de aprendizagem para a educação no Brasil. Foi homologada em duas etapas: educação infantil e ensino fundamental, em dezembro de 2017, e ensino médio no final de 2018. Apesar de caracterizar os conhecimentos artísticos em relação à produção, fruição e contextualização da arte, a BNCC enfatiza principalmente seu caráter expressivo dentro da educação: “A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte” (BRASIL. BNCC, 2018: 193)

Em relação ao Ensino Fundamental indica o potencial da arte na formação do olhar crítico e para cultivar uma cultura de tolerância, aponta a necessidade de repensar o currículo do componente arte para além da arte tradicional e hegemônica e enfatiza o protagonismo do estudante, marcando essa produção artística como prática social. Apesar disso a ênfase maior é sobre a prática da arte e o reconhecimento das técnicas artísticas.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BRASIL, BNCC, 2018 p. 193).

De acordo com a organização do BNCC, as competências artísticas específicas esclarecem as competências gerais da base, demarcando habilidades do domínio das linguagens, que definem o que será desenvolvido com os alunos. A partir do estudo das ações propostas nas competências específicas das artes no Ensino Fundamental, por meio dos verbos que as encaminham, podemos perceber que há novamente uma ênfase sobre a ideia de arte como produção expressiva, como um fazer. Das nove competências apresentadas no texto, cinco são voltadas as relações de produção técnica, experimentação e exploração da prática artística, enquanto as outras quatro dividem as atenções para o potencial crítico, de pesquisa, de investigação teórica e estética da arte.

A BNCC força ainda um rompimento das linhas divisórias entre os fundamentos específicos das expressões artísticas: artes visuais, música, teatro, dança e dispõe que: “as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque” (BRASIL, BNCC, 2018: 196). Entretanto não passa despercebido que esse incentivo à interdisciplinaridade com outras linguagens e áreas do conhecimento está muito próximo ao que foi chamado de polivalência dentro da Educação Artística.

Esse termo foi utilizado, por muito tempo, para enfatizar dificuldades de formação dos educadores e na luta política pela valorização dos saberes específicos de cada uma das linguagens artísticas em seus fundamentos e, especialmente, na discussão do currículo de formação do professor das áreas específicas, tendo em vista que ninguém, ou pelo menos muito poucos dominam as quatro linguagens artísticas em suas especificidades para desenvolver nos estudantes os repertórios, as competências e habilidades necessárias a cada uma delas. Não há como não aludir a esse borrar de margens como um retrocesso tanto no campo de formação, quanto de atuação do educador. Mais ainda, como um descompasso entre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura para as diferentes artes e a atuação profissional dos licenciados.

Há muito ainda para estudar na BNCC sobre a abordagem das práticas artísticas criativas, propostas para o contexto escolar, compreendendo as especificidades do que é indicado para cada período da educação básica, desde a educação infantil, onde fica pungente a ausência da reflexão sobre a produção da arte, passando pelo ensino fundamental, do qual traçou-se aqui alguns rascunhos, até o ensino médio, onde algumas contradições são ainda mais evidentes.

Também não cabe nesse artigo uma análise mais ampla das consequências dessa ênfase na arte como produção para o ensino das próximas décadas, mas é importante recolocar a discussão sobre a criação artística enquanto manifestação expressiva individual livre no contexto da história brasileira do ensino de arte, (re)historicizando essas práticas expressivas e a abordagem técnica que as acompanham. Nesse panorama, de um ensino em campos de disputa, os caminhos trilhados pela Escolinha de arte do Brasil, (re)construídos pela reflexão sobre teorias, processos, fundamentos e abordagens urdidos por seus educadores, são parte de uma tecitura basilar.

Considerações Finais

Até os anos de 1940 o campo da educação em arte ainda era marcado por um repertório de formas e desenhos prontos. Cabia ao educando a memorização e a repetição desse repertório. A interpretação dos principais teóricos ligados à Escola Nova levou a propostas cujo espírito era não diretivo, isto é, o professor não diz à criança o que fazer, cria um espaço que seja estimulante à criatividade para que a experiência estética aflore e se conforme entre as vivências pessoais do criador. Oferece diferentes materiais, papéis de todo tipo, com formatos variados, tintas diversas, massas de modelar, argila e outros materiais que são as materialidades que auxiliam a criança no desencadear dos processos de associação, recomposição, justaposição, transposição de ideias para que seu universo de fantasia aflore.

A Escolinha de Arte do Brasil nasce urdida nessa trama, não como uma consequência direta de interpretação intelectual, mas por entre as camadas de vivências e experiência de educadores inspirados por essa vertente, tendo à frente Augusto Rodrigues. Uma escola experienciada onde a criança tinha acesso a essa diversidade de estímulos para transformá-los segundo seu imaginário, fantasia e suas experiências estéticas.

Em síntese, como ensino moderno de arte, propôs a valorização da produção infantil, preocupou-se com a expressividade dessa produção, buscou por espontaneidade, originalidade e criatividade, com ênfase na experimentação, num processo de ensino não diretivo que evitou influências externas à própria produção. A Escolinha alterou o panorama do ensino de arte no Brasil. Teve início no Rio de Janeiro e influenciou Escolinhas de Arte no país inteiro e mesmo no exterior. Chegou-se a mais de 70 escolinhas de arte no Brasil, investindo na valorização do processo criador da criança.

O Movimento Escolinha de Arte é uma consequência natural da própria filosofia e dinâmica da Escolinha de Arte do Brasil. Quando ela foi instituída, Augusto empenhou-se em seguir uma diretriz educacional criadora. Sentiu que naquele momento era novidade uma classe de arte para criança. Chamava atenção, mobilizava os interesses mais diversos, pessoas de formação variada . . . Entendeu rápido que teria que difundir horizontalmente e que teria que passar a mensagem — porque era fundamental a importância daquela pequenina experiência, que nada tinha a ver com o sistema escolar da rede oficial. (Varela apud RODRIGUES, 1980, p. 70).

Os relatos de professores que participaram das Escolinhas ressaltam o sentido de proporcionar experiências relevantes para a criança, observando seus processos e atuando para o seu desenvolvimento. Todo esse repertório de ideias e proposições colaborou ativamente na organização da área quando o ensino de arte se tornou obrigatório, e a educação artística ganhou espaço na escola.

Entretanto, aquilo que devia proporcionar valorização e desenvolvimento para professores e alunos não se efetiva dentro das salas de aula do ensino formal e o professor, em muitos casos, não foi capaz de observar seus alunos, de perceber as transformações, de instigar e acompanhar os processos de criação em curso. O professor não podia propor ações porque poderia intervir no processo criador da criança e a não intervenção resultou, em muitos casos, numa camisa de força revestida pelo desenho livre. O espaço em branco tornou-se o espaço do já conhecido, da repetição de modelos estereotipados, desgastados e desinteressantes.

O debate gerado nesse contexto se deu em meio a novas transformações e, a partir dos anos 1980 as propostas reconhecidas como pós-modernas ganharam territórios dentro do ensino. A Aprendizagem triangular e as influências de Eisner, Parsons, Feldmann, entre outros, trouxeram inovações que foram diferentes chaves para reabrir esse espaço em branco como espaço criador, mas com base em outros fundamentos. Um reordenar do que se conhece, fundamentado na concepção de arte como conhecimento. Arte como um processo de olhar o mundo e a produção artística como ação política de participação na cultura.

A preocupação com a expressividade dessa produção não foi abolida, mas ganhou uma conotação crítica, reflexiva, condizente com uma realidade onde estudantes e professores estão cercados de imagens por todos os lados. Muitas vezes não há nem mesmo como identificar a origem exata das imagens ou mesmo se são imagens de primeira mão ou quantas vezes foram manipuladas. As redes sociais potencializaram circuitos de difusão, caminhos de circulação para as imagens e falar em um processo de criação infantil não contaminado por influências externas parece, hoje, não só impossível, mas inimaginável. As imagens do cotidiano, imagens da publicidade, imagens do cinema, imagens do desenho animado, entre outras, são visualidades múltiplas que influenciam a produção da criança e conformam sua cultura visual.

A arte como conhecimento para uma alfabetização visual crítica prepara a criança para pensar as relações entre o que é visto, sentido, pensado e a sociedade onde se vive. O educador é alguém que vai usar referências artísticas, sejam nacionais ou internacionais, para mediar a ativação de um repertório visual crítico na criança. Espera-se que, quando chamada a criar, confrontada com os espaços em branco, essa criança coloque em jogo esse repertório, criando com autonomia, desenvolvendo um percurso poético próprio por entre as influências culturais com as quais interagiu.

Essa educação para a alfabetização visual crítica não foi abolida pela BNCC, mas também não foi enfatizada. Sua presença só é visivelmente perceptível, entre as competências específicas, no texto de apoio para a presença da arte no ensino médio. Por outro lado, a presença da arte como experimentação técnica, como prática e produção artística expressiva é facilmente detectada tanto na educação infantil, quanto nos dois períodos do ensino fundamental, em que identificamos a ênfase entre os objetos de conhecimento indicados.

A BNCC não apresenta fundamentos teóricos ou discussões e análises que expliquem essas opções. Não contextualiza os caminhos propostos e essa ênfase na prática artística como expressão, pode, sim, ter como consequência um retrocesso, não só na formação crítica para a cultura visual, mas também numa perspectiva de arte como expressão esvaziada em repetições de processos técnicos sem sentido, desvinculados da arte como experiência constitutiva de conhecimento. É preciso que os educadores estejam atentos para a necessidade de não perder dimensões do ensino da arte que foram conquistadas com muita luta e que enfatizam a arte como conhecimento constitutivo de si e do mundo.

A leitura crítica e histórica dos caminhos do ensino da arte e da própria BNCC, e de suas proposições, se faz necessário, confrontando essas propostas aos aspectos sócio-históricos e culturais das relações de aprendizagem, cabendo inferir o quanto podemos aprender com os percursos já trilhados pelas Escolinhas. A Escolinha de Arte do Brasil, do Rio de Janeiro, e as muitas que se seguiram a essa primeira, buscaram pelo reconhecimento do potencial criativo e expressivo dos estudantes, insistiram na liberdade de expressão como um valor que potencializa o desenvolvimento infantil, como experiência constitutiva do ser e estar no mundo, mas principalmente da fantasia como um direito, como capacidade que reinventa as dimensões da experiência no real e para além dele. Na definição de Anísio Teixeira:

Na imensa aridez da paisagem das escolas nacionais, paisagem que lembra aspectos de nossos desertos, as "escolinhas de arte" são oásis de sombra e luz, em que as crianças se encontram consigo mesmas e com a alegria de viver, tão "deliberadamente" banida das "escolas" convencionais de "retalhos de informação", secos e duros como a vegetação habitual das zonas áridas. (TEIXEIRA, 1970, p. 3)

Na construção dessa dobra de tempos e espaços do ensino/aprendizagem o registro de Lúcia Alencastro Valentim, para quem a "grande mestra foi sem dúvida a criança" ganha novas luzes. A escolinha propôs olhar para a criança, analisar seus processos de criação no ambiente escolar para, a partir do que a própria criança oferecia, reconhecer e validar estratégias de ensino. Ao tomar a criança como guia para a construção de caminhos pode-se confrontar passado e presente da arte como expressão. A observação de seus interesses, sua valorização, aproximação ou distanciamento das imagens, das ações, dos processos de criação e de conformação de sentido, entre outros, são brechas por onde pode-se reconstruir práticas educativas significativas. Um processo de aprender com e a partir da criança, talvez seja a grande lição a ser (re)aprendida. Um ponto de confluência que pode abrir novos caminhos para uma educação em arte que se encontra entre amarras.

Referências

AUGUSTO Rodrigues. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2466/augusto-rodrigues>>. Acesso em: 11 Jan. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> . Acesso em: 04 Jan. 2021.

_____. Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 16 Jan. 21.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pósmoderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) O pósmodernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>>. Acesso em: 17 de Jan. 2021.

João Francisco Duarte Jr. Entrevista. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4039/2387> . Acesso em: 15 Dez. 20.

KLINTOWITZ, Jacob. Augusto Rodrigues. 50 anos de arte: a arte como anotação do cotidiano. Raízes: São Paulo, 1980.

RODRIGUES, Augusto (org). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Escolinha de Arte do Brasil. Brasília, 1980. (Estudos e pesquisas, 6)

TEIXEIRA, Anísio. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. Arte e Educação. Rio de Janeiro, v.1, n.1, set. 1970. p.3. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/escolinhas.html> . Acesso em: 06 Jan. 21.



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

1 Marilene Oliveira Almeida Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais e Museu Helena Antipoff. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, estágio sanduíche na Université de Genève. Membro do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff e do Grupo de Pesquisa em História da Psicologia e Contexto Sociocultural. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos sobre a Docência - LEDoc.

E-mail:
marilene.almeida@uemg.br

2 Regina Helena de Freitas Campos Professora de Psicologia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela Universidade de Stanford. Presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff e líder do Grupo de Pesquisa em História da Psicologia e Contexto Sociocultural. Coordena Acordo de Cooperação Acadêmica e Científica entre a Faculdade de Educação da UFMG e os Archives Jean Piaget, da Université de Genève.

E-mail:
reginahcampos@gmail.com

Referência:

ALMEIDA, Marilene Oliveira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. O Protagonismo de Helena Antipoff no Movimento da Educação pela Arte no Brasil. **Revista VIS**, Brasília, v. 1, n. 20, p. 76-96, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>.

O PROTAGONISMO DE HELENA ANTIPOFF NO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE NO BRASIL

*Helena Antipoff's protagonism in the Art
Education Movement Art in Brazil*

Marilene Oliveira Almeida ¹ & Regina Helena Freitas de Campos²

Resumo

Este artigo contextualiza a participação da psicóloga e educadora russo-brasileira Helena Antipoff no Movimento da Educação através da Arte no Brasil, que se configurou pela apropriação das ideias do inglês Herbert Read, influenciadas pelos princípios da Escola Nova e das vertentes artísticas modernistas que circularam internacionalmente desde fins do século XIX. Os resultados da análise de conteúdo em fontes primárias indicaram que a proposta de educação artística de Antipoff fundamentava-se na psicologia, no interesse dos alunos e na valorização do trabalho manual. Destaca-se o protagonismo de Antipoff em integrar a arte na educação com objetivo de conciliar o desenvolvimento psíquico, social e cultural dos alunos, com o apoio de uma rede de colaboradores, entre eles o artista Augusto Rodrigues, criador da Escolinha de Arte do Brasil (1948). Conclui-se que a concepção de Antipoff relaciona-se com a teoria histórico-cultural de Vigotski, que propunha ser tarefa básica da educação estética aproximar arte e vida.

Palavras-chave: Jornal *Arte&Educação*, Helena Antipoff, Augusto Rodrigues, Movimento de Educação pela arte, Educação estética de Vigotski

Abstract

This article contextualizes the participation of the Russian-Brazilian psychologist and educator Helena Antipoff in the Movement of Education through Art in Brazil, which was configured by the appropriation of the ideas of the English Herbert Read, influenced by the principles of the Escola Nova and the modernist artistic aspects that have been circulating internationally since the end of the 19th century. The results of the content analysis in primary sources indicated that Antipoff's artistic education proposal was based on psychology, students' interest and the appreciation of manual work. It stands out the protagonism of Antipoff in integrating art in education in order to reconcile psychic, social and cultural development of students supported by a network of collaborators, among them the artist Augusto Rodrigues, creator of the Escolinha de Arte do Brasil (1948). It is concluded that the conception of Antipoff is related to the historical-cultural theory of Vigotski, which proposed to be the basic task of aesthetic education to approximate art and life.

Key-words: *Jornal Arte&Educação*, Helena Antipoff, Augusto Rodrigues, Movement of Education through art, Vigotski aesthetic education

Introdução

Ao compor o dossiê temático comemorativo dos 50 anos da edição número 1 da série *Jornal Arte & Educação* publicado em janeiro de 1971, este artigo destaca o relevante papel da psicóloga e professora russo-brasileira Helena Antipoff (1898-1974) como protagonista de ações e ideias fundamentais para a consolidação do Movimento da Educação através da Arte [1] (MEA) no Brasil. Tal expressão passou a circular no meio educacional internacional com a divulgação das concepções do poeta e crítico de arte inglês Herbert Read (1893-1968) sobre “a centralidade da arte nos processos educacionais” registradas em livro com título homônimo, publicado em 1943 (OSINSKI, 2018, p. 630).

A historiografia atual tem lançado um olhar especial sobre o legado de mulheres que estiveram presentes nas tramas da história, mas se encontram ainda quase ausentes nas narrativas que a constroem (PERROT, 2011). Helena Antipoff integrou um grupo de intelectuais que se engajaram em um movimento de educação estética, propulsora do desenvolvimento humano amplo e integral, quer seja de crianças, jovens ou adultos, desde sua chegada ao Brasil em 1929. Ou ainda de uma faixa de crianças e jovens vulneráveis, devido às suas diferentes necessidades especiais, fossem elas de ordem física ou intelectual, econômica ou social, denominados excepcionais [2].

Muitas das reformas educacionais que ocorreram em diversos estados brasileiros durante a década de 1920, orientadas por estudiosos e participantes do movimento da Escola Nova reunidos na Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, apresentaram proposições de educação estética integrada em processos de formação pessoal e coletiva. Em algumas de suas vertentes, essa educação foi impulsionada pelo desejo de artistas e educadores de associar arte e vida (VIGOSTSKI, 1999, 2003, 2004), principalmente por intelectuais alinhados às vertentes modernistas de arte que se difundiram a partir das últimas décadas do século XIX. Sabe-se que em estados como Minas Gerais, por exemplo, a Reforma Francisco Campos/Mario Casasanta (1927-1929) valorizou intensamente o saber voltado para conhecimentos artísticos. O fato de terem sido contratadas duas professoras artistas para trabalharem com o ensino de desenho e modelagem nos cursos de formação de professores e especialistas em ensino primário demonstra essa valorização. Louise Jeanne Milde (1900-1997), escultora belga, atuou na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, criada em 1906, e Louise Artus-Perrelet (1867-1946), artista suíça, na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, criada em 1929. Juntamente com Helena Antipoff e outros estudiosos, essas artistas compuseram a Comitativa europeia convidada a colaborar com a expansão da reforma de ensino mineira, que pretendia ampliar e modernizar o sistema educacional público (ALMEIDA, 2017, p. 2020).

[1] 1 As ações de articulação entre artistas, psicólogos, artesãos, sociólogos, antropólogos e outros profissionais interessados pela integração entre arte e educação ficaram conhecidas no Brasil como Movimento da Educação através da Arte (MEA). As pessoas e instituições envolvidas no MEA estavam articuladas com organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1945 com objetivos de assegurar a paz e segurança mundial, e a International Society for Education Through Art (INSEA), formalmente constituída em 1954 (OSINSKI, 2018).

[2] O termo excepcional tornou-se mais divulgado no Brasil depois que Helena Antipoff passou a recomendá-lo em substituição aos termos utilizados na nosologia psiquiátrica (débeis mentais, retardados, anormais, etc.), para evitar estigmas. A denominação “excepcional” referia-se a indivíduos que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais apontadas nos testes de inteligência e de desenvolvimento mental utilizados para classificar os estudantes nas escolas públicas (CAMPOS, 2010, p. 2012).

[3] Os 30 pontos da Educação Nova, aprovados pela Liga Internacional da Educação Nova, compilados por Lourenço-Filho no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, estabelecem os princípios norteadores da Organização Geral, Formação Intelectual e Formação Moral a serem adotados pelas escolas, defendidos pelo movimento (LOURENÇO FILHO, 2002).

[4] A expressão “saber para criar” fundamentou a formação de artistas que viveram a transição do academicismo ao modernismo, tais como os suíços Barthélemy Menn (1815-1893) e Louise Artus-Perrelet.

[5] A Escolinha de Arte do Brasil foi fundada por Augusto Rodrigues e colaboradores como a artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e a escultora estadunidense Margaret Spence, além de figuras ligadas à educação e psicologia como Helena Antipoff, Anísio Teixeira e Nise da Silveira. A inspiração filosófica da Escolinha baseava-se nas ideias do inglês Herbert Read, conhecido no Brasil a partir da exposição de arte infantil por ele organizada em 1941 no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), Rio de Janeiro, e pela sua obra clássica, o livro *Educação pela Arte*, publicado em 1943 (ALMEIDA, 2013).

[6] A Fazenda do Rosário foi uma instituição educativa fundada por Helena Antipoff com ajuda de colaboradores em fins de 1939, instalada em uma propriedade rural na região de Ibirité, Minas Gerais, para ampliação dos trabalhos desenvolvidos pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais criada em 1932, em Belo Horizonte.

[7] A Sociedade Pestalozzi do Brasil foi fundada por Helena Antipoff e um grupo de colaboradores em 1945, no Rio de Janeiro, nos mesmos moldes da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

[8] A partir da promulgação da Lei nº 5692/71, o ensino de arte, sob a nomenclatura de Educação Artística, passa a fazer parte dos currículos escolares como atividade educativa, abrangendo as áreas de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música.

O contexto brasileiro de renovação da educação acompanhava um movimento mundial que, desde fins do século XIX, se contrapunha à educação tradicional. Concepções de ensino voltadas para compreender como a criança aprende, aliando-se aos conhecimentos trazidos pelas ciências da educação, principalmente à psicologia, passaram a fomentar modelos de modernização da educação balizados por princípios da Escola Nova [3] nas suas vertentes europeia e estadunidense. Para que uma instituição fosse considerada participante da Escola Nova havia a exigência que cumprisse, pelo menos, quatorze pontos do conjunto das trinta premissas que fundamentavam a nova corrente pedagógica. Tais princípios iriam reger a organização, a estrutura física, intelectual e social, assim como a metodologia didática dessas instituições escolares (ALMEIDA, 2017; 2020).

As transformações culturais que vinham ocorrendo com o processo de industrialização acelerado e com as manifestações artísticas modernistas dos fins do século XIX, principalmente na Europa, acabaram por influenciar os princípios que balizavam a Escola Nova. Construiu-se, assim, o desejo de se fomentar uma educação estética ancorada na perspectiva de se conhecer e apreender o mundo pelos sentidos, por meio de atividades perceptivas e expressivas. O lema “savoir pour créer” [4] (saber para criar), balizado por saberes artísticos e científicos, bem como o contato com a natureza, a valorização do trabalho manual, da livre expressão da criança e da observação da vida cotidiana passaram a constituir uma tendência de se educar pela arte. Valorizavam-se ateliês e oficinas pedagógicas e artísticas para crianças, experiências como excursões e passeios escolares ao ar livre. A ênfase se dava em torno dos trabalhos livres com estímulo ao desenvolvimento da criatividade e imaginação, tais como: desenho, gravura, pintura, modelagem, música, teatro, literatura, dança e ginástica rítmica, jogos populares etc. (ALMEIDA, ASSIS, 2018; ALMEIDA, 2017; 2020; ALMEIDA, VENEROSO, CAMPOS, 2020).

Esse panorama ilustra o contexto no qual se originaram os impulsos para se integrar arte e educação no Brasil, a partir de 1930. No sentido de elucidar nuances dessa história, considera-se que este artigo contribuirá com a formação de professores de artes visuais na contemporaneidade, pois nele revelam-se aspectos menos divulgados do ensino de arte brasileiro. Na intenção de responder a essa expectativa, algumas questões nortearam a escrita do artigo, quais sejam: como Helena Antipoff desponta na cena entre os personagens que contribuíram para o início das experiências de arte para crianças e jovens comprometidas com a liberdade de expressão? Com apoio de que personagens essas experiências voltadas para uma educação estética foram sendo organizadas nas instituições que Helena Antipoff coordenou ou das quais participou? Como as experiências de educação pela arte que Helena Antipoff coordenou foram desenvolvidas, especialmente nos cursos da Fazenda do Rosário?

Sabe-se que, juntamente com Augusto Rodrigues (1913-1993) e colaboradores, Antipoff participou da criação da Escolinha de Arte do Brasil [5] (EAB), fundada em 1948, no Rio de Janeiro (ALMEIDA, 2013, 2017; ALMEIDA, ASSIS, 2018; OSINSKI, 2018). Sabe-se ainda, que, de maneira cooperativa, Helena Antipoff atuou de forma engajada para viabilizar o acesso e integração de professores em formação aos cursos de arte. Estes cursos foram oferecidos tanto pela Fazenda do Rosário [6] (1940), em Ibirité, Minas Gerais, quanto pela Sociedade Pestalozzi do Brasil [7] (1945) e, especialmente, pela EAB, no Rio de Janeiro, antes mesmo da implementação dos cursos regulares de graduação em Educação Artística criados a partir de 1973, por demanda decorrente da promulgação da Lei nº 5692 [8], de 11 de agosto de 1971.

As fontes consultadas para a escrita deste artigo pertencem ao Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) [9] e compõem-se de documentos, muitos ainda inéditos, tais como: manuscritos, correspondências, fotografias, catálogos de exposições, revistas e jornais, entre os quais alguns números da série de informativos *Arte&Educação* [10] editados entre 1970 e 1978. Os dados produzidos por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) demonstraram ter havido entre Helena Antipoff e Augusto Rodrigues sólida relação de amizade e de colaboração no meio artístico-educacional. Juntamente com outros agentes envolvidos, essa dupla de mediadores culturais dinamizou o encontro entre a arte e a educação para além dos contextos nos quais atuaram desde a década de 1940, participando ativamente do MEA, que vigorou internacionalmente. O círculo de intelectuais e instituições ao qual esses educadores pertenciam promoveu a circulação e apropriação das ideias de se “educar pela arte” que foram sendo multiplicadas em diferentes regiões não só do Brasil, mas do exterior, com a criação das Escolinhas de Arte em países como Argentina, Paraguai e Portugal (OSINSKI, 2018). Era desejo de Augusto Rodrigues que Antipoff criasse também uma Escolinha de Arte na Fazenda do Rosário, conforme indicam os registros consultados.

Para efeitos de estruturação deste artigo, o texto está organizado no seguinte formato: esta introdução, em que situamos o contexto de constituição do MEA no Brasil. Uma segunda seção, em que se reflete sobre a experiência estética na educação pela arte, destacando-se na rede colaboradores que se engajaram neste movimento no Brasil as figuras de Augusto Rodrigues e Helena Antipoff. Uma terceira seção, em que se discute o conceito de educação estética pela perspectiva da teoria histórico-cultural e pela ação educativa de Helena Antipoff e colaboradores. Por fim, as considerações finais, em que se reafirma o protagonismo de Helena Antipoff na consolidação de uma educação pela arte no Brasil.

Experiência estética como caminho para a Educação pela arte

Sir Herbert Read, crítico de arte inglês, [...] acaba de passar algumas semanas no Brasil como membro do Júri Internacional da II Bienal de São Paulo [...].

[...] Durante sua visita à Escolinha, Herbert Read demonstrou grande interesse pelo problema da educação artística no Brasil. [...] Interessou-se também pelas informações sobre os trabalhos de cerâmica realizados pelas crianças na Fazenda Rosário, em Belo Horizonte, sob a orientação do professor Jether Oliveira e pelas atividades artísticas desenvolvidas no meio rural pela educadora Helena Antipoff. [...] (Jornal Última Hora, 26 de dezembro de 1953 In: BRASIL, MEC/INEP, 1980, p. 82-83).

[9] O CDPHA está abrigado em duas seções: uma localizada na atual Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais, onde se mantém o Museu e onde ela viveu e trabalhou a maior parte de sua vida. Nesta seção, preservam-se os aposentos, bens e documentos pessoais e institucionais, produzidos pela educadora e sua rede de colaboradores, tombados pelo patrimônio municipal. A segunda seção, locada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, compõe o conjunto de Acervos Especiais da instituição.

[10] Considerada revista pela periodicidade relativamente regular de sua publicação. Além do número experimental e de cinco edições especiais (1999, 2006, 2008 e 2009), foram editados 24 números do periódico *Arte & Educação* no período entre janeiro de 1970 e julho de 1978 (OSINSKI, 2018).

Conforme indicado na citação anterior, as atividades artísticas coordenadas por Helena Antipoff na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, especialmente o trabalho de cerâmica desenvolvido pelas crianças sob orientação do pernambucano Jether Peixoto de Oliveira [11], despertaram o interesse do poeta, ensaísta e crítico de arte inglês Herbert Read. A visita de Read à Escolinha de Arte do Brasil em 1953, que à época funcionava nas dependências da Biblioteca Castro Alves, no Rio de Janeiro, ficou registrada na fotografia a seguir:



Figura 1 – Reprodução de fotografia com registro da visita de Herbert Read [de terno e gravata borboleta, posicionado à direita] à Escolinha de Arte do Brasil em 1953.

Fonte: *Jornal Arte&Educação*, Ano 1, setembro de 1970, p. 5.

De certo, Herbert Read ficou admirado com os bonecos de cerâmica das exposições organizadas por Helena Antipoff, Augusto Rodrigues e a rede de colaboradores que atuavam no circuito artístico-educacional daquela época, tanto em Minas como no Rio de Janeiro [12]. Os dois eventos estão registrados em cartas de Rodrigues trocadas com Helena Antipoff e em catálogos das referidas exposições:

[11] Não foram localizadas as datas de nascimento e falecimento do ceramista Jether Peixoto de Oliveira.

[12] Conforme os dados dos catálogos indicam, houve duas exposições com as peças de cerâmica produzidas pelos meninos do Rosário: uma em setembro de 1950, no Rio de Janeiro, e outra, posterior, realizada em janeiro de 1951, em Belo Horizonte, ambas patrocinadas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.



Foto Carlos

EXPOSIÇÃO DE CERÂMICA
Da
FAZENDA ROSÁRIO

PATROCINADA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

NA ESCOLINHA DE ARTE DA BIBLIOTECA CASTRO ALVES
RUA PEDRO LESSA, 1: 2º AND. — ED. DO IPASE
RIO DE JANEIRO — SETEMBRO — 1950



Exposição de Cerâmica
DA
Fazenda Rosário

PATROCINADA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

BELO HORIZONTE — MINAS — JANEIRO DE 1951.

Figura 2a e 2b – Reprodução das capas dos Catálogos das Exposições de Cerâmica da Fazenda do Rosário realizadas no Rio de Janeiro (1950) e em Belo Horizonte (1951).

Fonte: Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.

As fontes evidenciam que foi Augusto Rodrigues quem intermediou a contratação de Jether Peixoto, discípulo do reconhecido ceramista pernambucano Mestre Vitalino (1909-1963), que Antipoff pensou convidar para ensinar cerâmica às crianças da Fazenda do Rosário. Informações registradas em correspondência de 27 de janeiro de 1948 enviada a Antipoff, e assinada por Sandoval Soares de Azevedo (1891-1950), na época presidente da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, revelam que em Pernambuco houve reações contrárias à possibilidade de que Mestre Vitalino se mudasse para Minas Gerais. Tal fato pode ser confirmado pelo trecho da correspondência transcrito a seguir:

Prezada D. Helena.

Atenciosas saudações.

Mando-lhe cópia do telegrama que me enviou o caro amigo Góes Monteiro.

Fica assim resolvido um dos nossos problemas, e, satisfatoriamente, pois me afirmou o Góes, ser o sr. Jether Peixoto perfeito conhecedor da matéria e tão bom quanto o Sr. Vitalino.

E, por falar nele, junto, para seu conhecimento, um artigo a seu respeito. De fato, foi pena não poder trazê-lo para a nossa Fazenda, mas, os homens de Pernambuco ainda não nos perdoaram e começaram a ficar bravos, também, com o Góes. [...] (AZEVEDO, 1948, p. 1).

De acordo com os documentos consultados, haveria no círculo de colaboradores de Antipoff presença forte de pessoas interessadas em organizar e realizar oficinas artísticas com o objetivo de integrar arte e educação. Persistente no objetivo de oferecer o barro como meio de educação estética, Antipoff contou com o apoio da Secretaria de Educação de Minas Gerais ao contratar Jether Peixoto de Oliveira para assumir a olaria e estabelecer um trabalho conjunto com os meninos do Rosário. Na ocasião, Antipoff contou ainda com a expertise do casal de estadunidenses que visitaram a Fazenda do Rosário em 1948. Trata-se de Harold Spence, químico da Casa Klabin, e Margaret Spence, escultora, cujo nome também figura entre os colaboradores na fundação da EAB, que ocorrera justamente em 1948 [13]. Provavelmente, o casal participava do circuito artístico de Augusto Rodrigues. Nota-se a seguir, o registro da construção do forno da olaria para queima das peças de barro que iriam integrar as exposições de cerâmica realizadas poucos anos depois no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte:



La construction d'une céramique populaire par deux céramistes, dont l'une est Margaret Spence, sculpteur de l'Amérique du Nord.

Figura 3 – Registro fotográfico e legenda, construção do forno para a queima de cerâmica, Fazenda do Rosário, 1948.

Fonte: Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.

[13] Em seus primeiros anos de existência, a Escolinha de Arte do Brasil funcionou na Biblioteca Castro Alves, no 1º andar do IPASE, que pertencia ao Instituto Nacional do Livro, no Rio de Janeiro. Propunha desenvolver-se desvinculada da educação formal, mas ao longo de sua história foi se aproximando do sistema formal de ensino, passando a oferecer cursos de capacitação de professores. Em 1961, deu-se início ao Curso Intensivo de Arte e Educação (CIAE) que visava preparar os professores para atuarem na perspectiva da educação pela arte e a difundir as ideias da EAB e do Movimento de Educação pela Arte (OSINSKI, 2018).

O nome de Margaret Spence, juntamente com outros nomes de artistas que estiveram na Fazenda do Rosário, consta no livro de registros de professores que atuaram nos cursos de aperfeiçoamento de professores rurais realizados na instituição em 1948. Esse ano marcou, justamente, o início das atividades de formação de professores rurais promovidas com apoio de Abgar Renault (1901-1995), na época Secretário de Educação de Minas Gerais. As imagens a seguir (Figura 4) registram a produção de máscaras em argila realizadas nas aulas de Margaret Spence, durante o curso de aperfeiçoamento de professores rurais no qual ela atuou à época.

Destacam-se nas correspondências entre Augusto Rodrigues e Antipoff diálogos que nos indicam como estes profissionais se constituíram intelectuais mediadores [14] em um processo de trocas de conhecimentos sobre os propósitos da arte na educação. Detalhes sobre a operacionalização de suas ações denotam ter havido, da parte de ambos, preocupações específicas de cada um deles em seus respectivos campos de saberes, Antipoff na psicologia e Augusto Rodrigues na arte. Os dados revelam ter havido entre estes intelectuais, e a rede de colaboradores que conseguiram acionar, uma construção contínua de conhecimentos de cunho estético, conceitual, teórico e psicopedagógico. Durante o período de organização da exposição de cerâmica realizada no Rio de Janeiro, por exemplo, Rodrigues informou à Antipoff algumas providências tomadas à época, colocando-a ao par das discussões sobre curadoria e crítica de arte, mais comuns às exposições da atualidade. Augusto Rodrigues incorpora o papel de mediador cultural interessado na valorização e difusão da artesanaria popular, conforme registrado em correspondência endereçada a Antipoff em abril de 1950:

[14] Segundo Mendonça (2020), o intelectual mediador é um produtor de sentidos com papel político-social, que, de maneira direta ou indireta, participa da produção do conhecimento e da comunicação de ideias. Os intelectuais mediadores enfatizam a difusão e transmissão, fazendo circular produtos culturais em grupos sociais mais amplos que os especializados em seus campos de saberes, oportunizando a recepção cultural de modo ressignificado. Funcionam, assim, como pontes entre dois sistemas culturais distintos.



Figura 4 – Reprodução de fotografias - Máscaras realizadas em aula de cerâmica com a prof. escultora Margaret Spence - Curso de Aperfeiçoamento a professores rurais, 1948.
Fonte: Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.

Prezada amiga Helena Antipoff:

[...] Recebi a entrevista do Jether, notas das crianças e sua carta com bastante atraso. Mandarei buscar as fotos do Estado de Minas para ilustrar a entrevista do Jether. Quanto as notas das crianças acho que talvez não fiquem bem no catálogo. Salvo se forem recolhidas sobre todas as peças. Quem sabe se as indicações das crianças não poderiam ser bem aproveitadas pelo prefaciador intercaladas com propriedade, dentro do texto de apresentação? Creio que poderíamos inaugurar a exposição nos primeiros dias de maio, aqui mesmo na Biblioteca. É indispensável que o dr. Abgar [Renault] escreva para o Ministério e para d. Heloisa Alberto Torres pedindo por empréstimo as estantes para exibição. Peço o obséquio de transmitir ao dr. Sandoval essas informações e dizer ainda que cada vez mais me entusiasmo por esse trabalho da Fazenda. Gostei muito do destaque que o José Bonifácio deu à Fazenda Rosário, mas achei que esse nosso amigo falou demasiado a meu respeito. [...]

É certa a sua vinda aqui esse mês?

Recomendações ao Jether, d. Yolanda, dr. Sandoval, dr. Abgar e d. Diumira e aos seus.

Com estima do Augusto Rodrigues (RODRIGUES, 1950, p. 1).

Observam-se nomes de pessoas ligadas ao meio educacional e artístico citados nas correspondências, que podemos considerar, da mesma maneira que Antipoff e Rodrigues, mediadores culturais, entre os quais, o próprio ceramista Jether Peixoto, autoridades do governo mineiro, como o próprio Secretário de Educação Abgar Renault, Sandoval Soares de Azevedo, que intermediou a vinda do ceramista de Recife para Minas Gerais, conforme já mencionado. Sandoval [15] atuou como político, com mandatos de deputado estadual e federal, influente por seus serviços prestados ao Banco de Crédito Real de Minas Gerais. Conforme já mencionado, esteve à frente da Pestalozzi de Minas no período em que Helena Antipoff trabalhou no Rio de Janeiro (1945-1949), no Departamento Nacional da Criança (DNCr).

Em trechos da mesma correspondência em que são mencionados os preparativos para a exposição de cerâmica que seria realizada no Rio, Rodrigues demonstra preocupação em evidenciar o ponto de vista das crianças da Fazenda do Rosário sobre suas próprias criações feitas do barro. Para a construção dos textos de apresentação do catálogo da mostra, por exemplo, faz questão de sublinhar seu desejo de incorporar as fotos das peças de cerâmica dos meninos e as falas deles sobre seus próprios trabalhos. O artista e educador preocupou-se ainda com a expografia da mostra ao indicar o nome de Heloisa Alberto Torres (1895-1977) como a pessoa que poderia providenciar o empréstimo das estantes para a referida exposição. Certamente, Augusto Rodrigues contava com a expertise de Heloisa para além da parte operacional daquela organização, já que a reconhecida antropóloga, além de diretora do Museu Nacional, havia realizado estudos sobre a cerâmica marajoara. Sobre a colaboração do artista e amigo Poty [16] para um curso na Fazenda do Rosário, Rodrigues faz as seguintes observações:

[15] Sandoval teve seu nome incorporado ao curso normal rural e ao novo prédio construído nos terrenos adjacentes à sede da Fazenda do Rosário e inaugurado em 1952, que passou a se chamar Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo após seu falecimento ocorrido em 1950.

Escrevi ao dr. Abgar Renault sobre o Poty que está à disposição dele desde já, adianto ainda que este meu amigo sugere que o curso seja dado a artistas jovens e professores, e não só a bibliotecários. Quero lhe informar também que o Poty não tem grandes pretensões materiais, o que pode facilitar uma proposta da Secretaria. Estou certo que a estadia desse nosso amigo aí será mais um excelente serviço prestado pela Secretaria à Educação em Minas. [...] (RODRIGUES, 1950, p. 1).

[16] Poty é o nome artístico de Napoleon Potyguara Lazzarotto (1924-1998), desenhista, gravurista, ceramista e muralista brasileiro.

No trecho anterior, Augusto Rodrigues declara o interesse e disponibilidade do artista Poty em oferecer um curso na Fazenda do Rosário “a artistas jovens e professores, e não só a bibliotecários”, assinalando que seu amigo não teria “grandes pretensões materiais” em relação à remuneração. Esses dados revelam mais uma vez o relevante papel de Augusto Rodrigues como intelectual mediador na integração da arte na educação. Revelam ainda como a rede de colaboradores em torno da causa educativa de Antipoff estava permeada por pessoas ligadas à arte. Tais evidências conferem ao projeto de Antipoff um esforço coletivo por oferecer à comunidade rosariana uma educação estética pautada por conhecimentos artísticos.

Aspectos sobre a educação estética na perspectiva dos ideais do MEA, do qual a EAB fazia parte, são ressaltados por Augusto Rodrigues em correspondência enviada a Antipoff em 13 de novembro de 1958. Nela, o artista e educador comunica à amiga e colaboradora sua perspectiva sobre o trabalho educacional desenvolvido na Escola Parque [17] e na Escola de Aplicação [18]. Rodrigues havia observado a disciplina dos alunos como ponto positivo dessas instituições que, segundo os registros apontam, era estimulada e pautada pelo interesse dos estudantes. A atividade pedagógica interessada era um dos princípios [19] básicos difundidos pelos teóricos ligados ao movimento de renovação pedagógica, cujo ideário foi expresso no Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, sob a denominação Escola Nova. Augusto Rodrigues ressaltou ainda como pontos relevantes dedicar atenção especial à educação estética e à inserção dos artistas nestes espaços, como declarado no trecho da correspondência descrito a seguir:

[...] A Escola Parque é alguma coisa de novo no nosso sistema educacional. Sinto apenas que, como sempre pensei, se faz necessária a presença dos artistas na escola. Os “técnicos” saem para o professorado sem uma formação completa e sem maiores conhecimentos da arte, mas de qualquer forma é confortador se ver uma escola com 840 crianças trabalhando em turmas de cerca de 200, entregues a um trabalho que mesmo com pequenas deficiências vem atender muito mais as necessidades fundamentais da criança no período da Escola Primária.

Na Escola de Aplicação com as 5 classes do primário, 25 crianças por turma, num prédio bem realizado para a finalidade, há também uma experiência para ser vista com proveito, sobretudo na parte da preparação da criança para os problemas práticos da vida.

Em ambas as Escolas, a disciplina é excelente – consequência normal do interesse no trabalho. Resta apenas um pouco mais de atenção do que seja a educação estética, educação esta que deve ser vista sem preciosismo, ou melhor, que vise maior integração do aluno no desenvolvimento harmonioso de todas as suas capacidades (RODRIGUES, 1958, p. 1, aspas do autor).

[17] O baiano Anísio Teixeira (1900-1971) criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1930, onde experimentou um modelo de educação integral com a seguinte estrutura: uma escola-sede para as atividades formais e uma escola-parque para as atividades de arte, modelo que acabou sendo adotado em outros sistemas de ensino, como no Distrito Federal (BACARIN, NOMA, 2015).

[18] As escolas de Aplicação funcionavam ligadas às instituições educativas de formação de professores, tornando-se laboratórios pedagógicos para aproximar teoria e prática, principalmente no contexto das propostas de renovação da educação implementadas pelas vertentes da Escola Nova.

[19] Os princípios da educação ativa podem ser associados, de maneira especial, à educação funcional proposta pelo médico suíço Édouard Claparède (1873-1940), fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau (1912), e pelo filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952), atuante na Universidade de Colúmbia, cujos pensamentos influenciaram sobremaneira a educação brasileira no século XX.

Expectativas de Augusto Rodrigues quanto à educação estética a ser propagada nesses espaços educativos está alinhada à concepção das Escolinhas de Arte, conforme demonstrado na citação anterior. A intenção era alcançar um desenvolvimento mais harmonioso e integrado das capacidades criadoras das crianças e jovens por meio da arte, em conformidade com as ideias preconizadas por Herbert Read. Para Read (1965) a disciplina como capacidade de autogoverno e de harmonização social estaria associada à concepção de educação estética já anteriormente implícita nas reflexões de filósofos e educadores como Platão, Schiller, Herbart, Nietzsche, Rousseau, Pestalozzi ou Pavlov:

[...] Todos esses educadores [...] reconheciam que esta não é uma abstração (se a considerarmos assim, será ineficaz) e sustentam que a disciplina consiste em criar as condições físicas para uma disposição à harmonia. Esta disposição não é inata nas crianças; é preciso suscitá-la. Tomemos cuidado, contudo, para que a harmonia que fixarmos como modelo, seja uma harmonia natural, ou como dizia Herbart uma harmonia necessária.

Ora, todos esses filósofos estão de acordo para afirmar que a única harmonia natural ou necessária é a harmonia estética. Educai, pois, vossos filhos na obediência automática às leis da harmonia estética e criareis neles naturalmente, inevitavelmente, um estado de espírito e sentimentos harmoniosos.

Esta teoria de educação pressupõe uma perfeição estética que pode não ser evidente na arte tal como a conhecemos em nossos dias e que só aparece por etapas na arte do passado (READ, 1965, p. 4-5, sublinhado do autor).

As perspectivas de Read estão em acordo com as pontuações de Augusto Rodrigues registradas na correspondência enviada a Antipoff citada anteriormente. Isso fica bem evidente quando Rodrigues realça a disciplina natural que transcorria de maneira harmoniosa na Escola Parque e na Escola de Aplicação. Para ele, essa harmonia, que se dava em benefício de uma educação focada no interesse dos alunos, deveria ser intensificada pela participação dos artistas nessas instituições. Como se sabe, essa concepção do educar pela arte está estreitamente relacionada aos princípios da Escola Nova, à qual se filiavam tanto Helena Antipoff, quanto Augusto Rodrigues [20]. Tais propostas baseavam-se na educação funcional [21], no interesse como uma necessidade humana e na crença de que o aprendizado poderia ser potencializado por meio da atividade motora das crianças, numa espécie de aprender fazendo. Por meio da educação estética, suscitada por um ambiente preparado para a prática artística, é que se estimularia o desenvolvimento das capacidades de harmonia e de criatividade humanas, aspectos também pontuados por Read (1965).

Entretanto, considera-se relevante destacar um aspecto mencionado por Read (1965) na citação anterior: a impossibilidade de se buscar a harmonia estética da arte do passado no modelo de educação estética proposto pelo MEA, estética essa que não mais se materializa como cópia fiel do objeto representado. Compreende-se que o que se esperava com a educação estética proposta pelo MEA era a manutenção do elo com o processo criativo como descoberta e aprendizado, como conhecimento do mundo, exacerbado nas manifestações da arte moderna. Conforme nossas interpretações, pode-se dizer que esse elo com o processo criativo se assimila a uma espécie de jogo ao qual o artista se entrega como meio de refletir sobre a vida e as tensões humanas. Esse elo é ainda percebido e caracterizado nos modos de se fazer arte contemporânea, hoje sustentada mais por conceitos que pela objetivação da obra de arte em si.

Nesse sentido, evidencia-se a atualidade das concepções educativas de mediadores intelectuais como Herbert Read, Augusto Rodrigues, Helena Antipoff e seus colaboradores. Da mesma maneira, pode se dizer da atualidade da teoria histórico-cultural, cujos argumentos corroboram a educação pela arte como parte essencial de um processo de educação estética sintonizado com as perspectivas dos citados educadores, que aqui nomeamos intelectuais mediadores.

Diante do exposto é que nos ocuparemos em relacionar as propostas de Helena Antipoff ligadas ao educar pela arte e o conceito de educação estética de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934).

Relações entre o conceito de educação estética de Vigotski e a concepção de integração da arte na educação de Helena Antipoff

Psicólogo russo, Lev Semionovitch Vigotski dedicou-se ao estudo das relações entre psicologia e pedagogia, da psicologia e arte, da importância da criatividade e imaginação no desenvolvimento da criança. A teoria histórico-cultural foi elaborada por Vigotski e colaboradores russos, entre os quais destacam-se Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), ligados à Universidade de Moscou. Essa teoria está relacionada ao contexto de constituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que se deu em decorrência da Revolução Russa de 1917 (STEIN, CHAVES, 2020).

Vigotski talvez seja menos reconhecido como um expoente do movimento da Escola Nova, uma vez que seus estudos circularam na literatura sobre psicologia e educação em tempos mais recentes no Brasil, especialmente a partir de 1980. Contudo, esse autor pode ser considerado participante das diferentes vertentes da Escola Nova por suas ideias de renovação do pensamento educacional em relação à potencialidade humana para a criação, a imaginação e o aprendizado.

A justificativa para dialogarmos com suas ideias neste artigo é a de que seus pensamentos estiveram conectados às novas propostas educacionais em que a arte era valorizada e de que podem ter diálogo com a concepção de educação artística de Helena Antipoff. Alguns estudos de Vigotski podem nos ajudar a refletir sobre a concepção de educar pela arte, entre os quais destacamos o capítulo XIII - Educação Estética, do livro *Pedagoguitcheskaja psirologuia (Psicologia Pedagógica)*, cuja primeira edição russa fora publicada em 1926 (PRESTES, TUNES, 2012).

Em busca de superar a visão dicotômica de mundo, Vigotski (2004: 67) adota o método da unidade de análise [22] numa perspectiva de história do desenvolvimento humano, tendo como referência o “método histórico e dialético”. Para ele “o que melhor poderá contribuir para se estudar o desenvolvimento humano, que se pauta pela compreensão da formação das funções psíquicas superiores, que são funções de origem cultural e especificamente humanas”. Campos (2010) destaca em seu estudo sobre as fontes teóricas de Helena Antipoff que o trabalho da psicóloga russo-brasileira, quanto às análises relacionadas ao desenvolvimento psicossocial e intelectual das crianças e adolescentes brasileiros em idade escolar, concentrava-se na observação dos fatores ambientais e culturais que influenciavam esse desenvolvimento. Essa pesquisadora salienta ainda que a formação universitária e profissional em psicologia e educação realizada na Europa durante o tempo em que Antipoff esteve em Paris (1911), Genebra (1912-1914) e São Petersburgo (1917-1922) foi embasada em teorias de estudiosos de orientação interacionista, construtivista e sociocultural, abordagem essa que fundamentou, especialmente, a psicologia e educação soviéticas. Campos (2010: 20) propõe interlocução entre os pensamentos de Vigotski e Helena Antipoff ao declarar que a psicóloga russo-brasileira:

[20] Augusto Rodrigues ao posicionar-se a favor da renovação educacional no Brasil, contribuiu para reconfigurar a arte na educação brasileira, assinou o Manifesto dos Educadores em 1959, documento que foi uma espécie de reafirmação dos ideais educacionais anteriormente firmados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

[21] Durante a primeira metade do século XX, a psicologia funcional tornou-se central nas propostas educativas escolanovistas. Para Édouard Claparède (1954), a psicologia funcional seria uma abordagem dinâmica, em contrapartida à psicologia estruturalista, focalizando preferencialmente os processos de adaptação do ser humano ao ambiente, pela motivação, necessidades e interesses do indivíduo. Para maior aprofundamento sobre educação funcional, ver: CLAPARÈDE, Édouard. *A Educação Funcional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 4ª ed., 1954, Tradução nova e notas: J. B. Damasco Penna.).

[22] A unidade de análise é definida por Vigotski como “uma parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (VIGOTSKI, 2018, p. 40). Segundo (GOMES, 2020: 44): “Essa concepção tem suas raízes no materialismo histórico-dialético e na visão monista de mundo de Espinosa. Teorias que fizeram com que Vigotski buscasse a superação da visão cartesiana de mundo que pressupõe a divisão entre corpo e mente e, portanto, instaura a análise de elementos nas investigações”.

Ao longo de sua trajetória como educadora, defendeu o ponto de vista de que a educação escolar era um poderoso instrumento de desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, e não apenas um ambiente no qual as habilidades naturais se revelam. Essa ideia está presente também na obra de Lev S. Vygotsky [23], o conhecido proponente da abordagem histórico-cultural da psicologia soviética. A interpretação materialista e dialética proposta por Vygotsky considerava que compreender o processo educativo como processo de desenvolvimento cultural era o ponto de partida para uma nova teoria da educação, e para o reconhecimento de que a experiência social e cultural reelabora e reconstrói os processos psicológicos superiores.

Segundo Campos (2010, p. 20), a ênfase do trabalho de Antipoff era defender “o ponto de vista de que toda a tarefa da educação poderia se resumir em uma só: aprender a ser feliz”. Antipoff pretendia que na escola se ensinasse à criança cultivar o sentimento altruísta de tornar-se feliz, contribuindo para fazer também o outro feliz. O que Helena Antipoff defendia, na verdade, era que os envolvidos no processo educacional se preocupassem com o seu entorno, com a comunidade em que estivesse inserida a escola. Para ela, a educação seria um processo de envolvimento e superação dos problemas relacionados à própria vida daquela comunidade na qual se estivesse atuando.

Nesse sentido, entende-se os aspectos social e cultural das perspectivas educacionais de Antipoff em estreita relação com o que se considera educação estética na acepção da teoria histórico-cultural de Vigotski. Educação estética para Vigotski (2004) abarca o significado de “vivência” [24] (em russo *perejivanie*) em suas relações com a vida. Prestes (2012) afirma que o termo *perejivanie* na obra de Vigotski diz respeito à relação entre o ambiente social e às particularidades do indivíduo. Pontua ainda que para “compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o perceba e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre” (PRESTES, 2012, p. 129-130).

Jerebtsov (2014) também considera o conceito de vivência como elemento chave na compreensão da teoria de Vigotski, pois o autor consegue traduzir nele diversos fenômenos psicológicos. O termo *perejivanie* foi definido por Vigotski (2018) da seguinte maneira no livro *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*, traduzido por Zoia Prestes:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. **Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência** (VIGOTSKI, 2018: 78, grifos do autor).

[[23] Nesta citação conservamos a grafia Vygotsky trazida por Campos (2010) e não a indicada por Prestes (2012), que estabelece ser Vigotski a melhor tradução do nome do autor para o português.

[24] O significado do termo *perejivanie* tem sido entendido como um conceito em elaborações para a compreensão da teoria histórico-cultural. Pesquisadores que têm se dedicado a estudar a obra de Vigotski na contemporaneidade compreendem a importância deste termo que perpassa diferentes obras do autor. Prestes (2010) chama a atenção para as diferenças de tradução para o termo *perejivanie* para o português, contemplando significados como emoção, sentimento ou vivência como se fossem conceitos equivalentes. Afirma ainda que, nas traduções de Vigotski para o inglês, o termo *perejivanie* é traduzido como experiência, palavra que também não contemplaria o significado do termo, principalmente quando se sabe da existência da palavra *opit* em russo para referir-se à experiência.

Prestes (2010: 117) destaca que quando Vigotski afirma ser a arte o social em nós, ele está se referindo à função própria da arte de proporcionar a “superação do sentimento individual”, possibilitando “a transferência de uma vivência comum”. Nesse sentido, vemos nas teorias deste autor, também preocupado com a formação estética dos professores (VIGOTSKI, 1999, 2003, 2004), semelhanças com as perspectivas de educar pela arte. Considera-se que o conceito educação estética de Vigotski flerta com o pensamento de Herbert Read (1965) quando este afirma:

[...] “a perfeição da arte deve nascer de sua prática da disciplina do instrumento e do material, da forma e da função”. É um erro falar de um mundo da arte e separá-lo da vida. Eis porque é um erro querer ensinar a apreciação da arte, pois a atitude que isto implica é muito exterior. Uma arte deve ser praticada para poder ser apreciada e, é preciso que ela seja ensinada numa aprendizagem íntima. É preciso que o mestre seja um artista que não se mostre menos ativo do que o aluno, pois a arte não se aprende por meio de preceitos, ou por meio de uma instrução verbal. É propriamente falando, um contágio e passa como uma chama de um espírito para outro. Mas sempre como um símbolo carregado de sentido e símbolo unificador. Não é pela arte em si mesma, mas pela própria vida que preconizamos a educação pela arte (READ, 1965, p. 5, aspas do autor).

Ao sublinhar que o aspecto criativo da arte é possibilitar a transferência da vivência de um sentimento individual para uma vivência de um sentimento comum, ou seja, social, Vigotski (1999, 2003, 2004) enfatiza que a tarefa mais importante da educação estética é servir à própria vida na perspectiva de fazer com que as pessoas que dela participem possam ser capazes de compreender a função da arte na sociedade, conforme já salientamos. Tal perspectiva corrobora a citação anterior de Herbert Read (1965, p. 5) ao postular ser “um erro falar de um mundo da arte e separá-lo da vida” da mesma maneira que afirma ser “um erro querer ensinar a apreciação da arte”, pois: “Uma arte deve ser praticada para poder ser apreciada”.

Vigotski (2004, p. 346) destaca três questões particulares como possíveis tarefas da educação estética na nova escola: 1) “educar a criação infantil”; 2) “ensinar profissionalmente essas ou aquelas habilidades técnicas da arte” e 3) “educar nelas o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte”.

Ao comentar sobre a primeira possibilidade, “educar a criação infantil”; Vigotski (2004) salienta o seu valor pedagógico, sem, contudo, deixar de fazer reservas ao quase nulo valor estético que esta educação proporciona à criança. Salienta haver uma exigência pedagógica que aposta mais no valor psicológico do desenho infantil do que na avaliação objetiva dos elementos básicos que compõem o desenho, como o ponto e a linha, por exemplo. Nesse sentido, enfatiza que o desenho infantil ensina a criança a ascender psiquicamente. Por isso, o autor considera a correção do desenho infantil uma interferência grosseira no psiquismo infantil, que visa verificar e controlar suas vivências.

Sobre a segunda possibilidade, “ensinar profissionalmente essas ou aquelas habilidades técnicas da arte”, Vigotski (2004) salienta o valor do sentimento estético nesse ensino. Para ele, para se ter uma percepção plena das obras de arte, é importante desenvolver um conhecimento técnico mínimo que ajude a reconhecer as linguagens artísticas. No entanto, salienta os perigos do ensino profissionalizante de habilidades e técnicas de arte quase sempre desvinculado dos interesses das crianças.

É, pois, na terceira possibilidade, “educar nelas o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte”, que Vigotski (2004: 351-352) enxerga a “tarefa básica e o objetivo” da educação nos sistemas de ensino em geral: “introduzir a criança na experiência estética da humanidade”. Para o autor, essa abordagem permite à criança incorporar-se “inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo”.

As ponderações de Vigotski (2004) sobre a tarefa básica e o objetivo da educação estética nos sistemas de educação em geral parecem dialogar com a concepção de arte na educação que nos é apresentada por Helena Antipoff. Na edição de janeiro do jornal *Arte & Educação*, ano 1, número 1, no artigo “Helena Antipoff: Não há fome sem apetite”, as considerações pontuadas pela entrevistada podem ser relacionadas ao conceito de educação estética de Vigotski no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico da criança:

1. Que importância têm as atividades artísticas no ajustamento da criança?

Nas atividades artísticas livres, não impostas pelo educador, a criança encontra, como no jogo, uma válvula de escape para suas energias, descarga para suas emoções e meio legal para expressar seus sentimentos quaisquer que sejam eles, do ponto de vista social e moral.

As atividades artísticas permitem à criança viver a sua vida, realizar seus sonhos e ambições, compensar suas deficiências: [...]

As atividades artísticas fazem parte do grupo maior das atividades lúdicas e, como tais, encontram as crianças na arte, como no jogo espontâneo, todos os elementos necessários ao seu crescer psíquico. Brincando, ela experimenta as mais variadas situações da vida, antes de enfrentá-las na realidade. Também na dramatização, sua imaginação vai explorar (aquelas situações), através de personagens familiares ou não; na dança, na música, em que melodias e ritmos podem acompanhar e traduzir as nuances de uma alegria ou infelicidades nunca vividas, ainda. [...] (ANTIPOFF, 1971, p.13, grifos da publicação).

Como expresso na citação anterior, Antipoff considerava as atividades artísticas livres um meio legítimo da criança expressar seus sentimentos e desenvolver-se psicologicamente. A concepção de educação artística traduzida por Antipoff revela como a integração de aspectos da psicologia infantil sustentaram as propostas de educação renovada e como estas propostas foram apropriadas pelos educadores desde fins do século XIX, conforme já salientamos. Tanto nas colocações de Vigotski (2004) como nas de Antipoff entreveem-se considerações sobre uma educação estética como caminho para fazer com que as pessoas compreendam a função da arte na sociedade.

Antipoff considerou desrespeitoso e deseducativo corrigir e criticar o desenho infantil, aspectos relevantes do ponto de vista psicológico a serem levados em conta pelos educadores, também pontuados por Vigotski. Na mesma entrevista citada anteriormente, publicada no *Jornal Arte & Educação* de setembro de 1971, Antipoff respondeu da seguinte maneira à questão:

2. O desenho espontâneo da criança deve ser corrigido ou criticado?

Parece-nos que seria não somente um grande nonsense, como um desrespeito bem grosseiro à criança.

Como “corrigir” uma brincadeira de guizado ou de comadre nas atividades lúdicas da infância? Que sentimento terá esta intervenção de adulto no processo de crescimento infantil, que no jogo livre tão poderosamente realiza a própria natureza?

O desenho espontâneo da criança é um todo, integrado na fase de sua evolução. Corrigir um detalhe errado, do ponto de vista do adulto, fará incoerente o desenho em sua totalidade. Criticar o desenho da criança, espontaneamente realizado, é inibir o seu eu de expressão e, portanto, de crescimento (ANTIPOFF, 1971, p.13, aspas da publicação).

Vigotski (2004) trata de maneira semelhante a questão pontuada por Antipoff sobre o desenho infantil na referida entrevista concedida ao jornal *Arte & Educação* quando observa que

[...] a tendência da criança à liberdade e à independência em relação ao desenho real dos objetos no fundo não decorre de que a criança não consegue ver os objetos tais quais eles são e sim de que a criança nunca fica indiferente ao objeto. Todo

desenho, caso não tenha sido feito por ordem dos adultos, decorre da natureza interior apaixonada da criança, que deve ser considerada propriedade principal do psiquismo infantil e por isso sempre deforma os aspectos secundários do objeto em proveito dos mais centrais e mais importantes (VIGOTSKI, 2004, p. 347).

O autor russo, em suas considerações transcritas na citação anterior, dialoga com as exigências básicas da psicologia construtivista de seu tempo, que recomendavam dar plena liberdade de criação à criança, reconhecer a originalidade e peculiaridades de suas criações em desenho e reconhecer suas diferenças de percepção em relação às tendências e consciência do adulto. Ao salientar o fato de a maioria das crianças focarem em elementos subjetivos na representação em desenho, demonstra sua atenção em compreender a natureza psíquica infantil, própria de uma psicologia pedagógica. Preocupação em compreender mais o envolvimento e a liberdade própria da infância que essas crianças estabelecem com o que querem comunicar, do que de uma preocupação com uma representação fiel do objeto por elas estudado e reconfigurado pelo desenho.

Considerações Finais

Para concluirmos, provisoriamente, nossas considerações sobre as contribuições de Helena Antipoff no Movimento da Educação pela arte no Brasil, representado por múltiplos colaboradores, alguns deles aqui referenciados, retomamos o exemplo do esforço da educadora em trazer para Minas Gerais um artista especialista na arte de modelar o barro, o ceramista Jether Peixoto de Oliveira. Jether, provavelmente, encantou os olhos atentos de Herbert Read, com seu trabalho pedagógico, representado nas peças de cerâmica dos meninos do Rosário. em sua visita à Escolinha de Arte do Brasil em 1953.

Conforme ressaltado ao longo deste artigo, as exposições dos bonecos de cerâmica dos meninos do Rosário mostraram a um público diverso como a arte pode colaborar para que a educação se proponha estética. Tomamos a liberdade de subverter as convenções acadêmico-científicas para concluir nossas interpretações sobre o protagonismo de Helena Antipoff nas suas ações de integrar a arte na educação. Consideramos que Antipoff coordenou um movimento de educar pela arte que revela a essência maior da educação estética proposta por Vigotski: aproximar arte e vida. Assim, finalizamos este artigo com as palavras dessa psicopedagoga russo-brasileira, expressas ao tornar público o processo pedagógico de Jether Peixoto no texto de apresentação da Exposição de Cerâmica da Fazenda do Rosário, realizada em Belo Horizonte em janeiro de 1951:

[...] Merece atenção a maneira pela qual o Sr JETER (sic) guia seus discípulos na arte da modelagem. Deixa inteira liberdade a cada um na escolha do tema, no modo de tratá-lo, tanto no detalhe como no conjunto. É um assunto todo privado. Nunca critica. Nunca corrige os trabalhos. Quando os meninos se acham em dificuldade pedem ao mestre explicação. Este nunca a nega e mostra, num pedaço de argila, este ou aquele processo de ligar o barro, este ou outro ponto que foge ao aluno. Desmancha-o em seguida, mas se o aluno continua a não entender, com a mesma paciência repete o processo [...]

[...] Quando ficam como que sem assunto, leva-os a passear pelo campo, pelas estradas para que observem a vida real: caçadores com cães, velhas com suas trouxas, meninos carregando lenhas, gente cansada, repousando à beira do caminho, mulher socando café no pilão defronte à casa, e assim, voltam com sua reserva nova para continuar o trabalho. Respeita o Sr. JETER como um autêntico educador e artista, a disposição do aluno para o trabalho: se hoje realiza pouco, não ralha nem censura. Sabe que no dia seguinte o aluno produzirá mais, pois hoje, neste aparente nada o espírito da criança artista está, talvez, preparando o essencial em sua imaginação. [...] (ANTIPOFF, 1951, p.6).

Na imagem a seguir, um registro de um momento de interação de Helena Antipoff com os alunos na oficina de cerâmica da Fazenda:



Figura 5 – Reprodução de reportagem sobre os trabalhos pedagógicos realizados na Fazenda do Rosário, sem autoria, s. d. Documento avulso.

Fonte: Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.

Referências

ALMEIDA, Doris Bittencourt e GRIMALDI, Lucas. Entre gestos de guardar e atos de testemunhar: o Arquivo de memórias da ALMEIDA, Marilene Oliveira. As vozes de Helena Antipoff e Augusto Rodrigues no ensino de arte. Belo Horizonte: SC Literato, 2017.

ALMEIDA, M. O. (2020). Louise Artus-Perrelet e o ensino do Desenho: uma proposta de educação estética para formação de professores no início do século XX, 2020. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, pp. 416.

ALMEIDA, Marilene Oliveira. O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova, 2013. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, pp. 226.

ALMEIDA, Marilene Oliveira; ASSIS, Raquel Martins de. Liberdade e Expressão Artística nos Projetos Educacionais de Helena Antipoff e Augusto Rodrigues (1940-1960). Revista Portuguesa de Educação Artística, Funchal, Portugal, Volume 8, n.º 1, p. 31-49, 2018. DOI: 10.23828/rpea.v8i1.150 <http://recursosonline.org/rpea>.

ALMEIDA, Marilene Oliveira; VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 10, n. 20: nov., 2020. Disponível em <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20508>

ANTIPOFF, Helena. Revista Semestral da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: Infância Excepcional, Belo Horizonte, ano 1, n.º 1, 1963.

ANTIPOFF, Helena. Texto de apresentação. Catálogo da Exposição de Cerâmica da Fazenda do Rosário. Belo Horizonte, MG, janeiro de 1951. Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.

AZEVEDO, Sandoval Soares de. Correspondência enviada à Helena Antipoff, 27 de agosto de 1948. Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.

BACARIN, Lígja Maria Bueno Pereira; NOMA, Amélia Kimiko. História do Movimento de Arte-Educação no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. p. 1-8. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.1367.pdf>. Acesso em 21 de dez. de 2020.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1997. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Título original: L'Analyse de Contenu.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação. 2010. 269 f. Tese (Professor Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. pp. 269.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff (1892-1974): uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes/Biblioteca Nacional, 2012. (Coleção Memória do Saber CNPq).

- CATÁLOGO da Exposição de Cerâmica da Fazenda do Rosário. Belo Horizonte, MG, janeiro de 1951. Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.
- CATÁLOGO da Exposição de Cerâmica da Fazenda do Rosário. Rio de Janeiro, RJ, setembro de 1950. Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.
- CLAPARÈDE, Édouard. A Educação Funcional. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 4ª ed., 1954, Tradução nova e notas: J. B. Damasco Penna. FOTOGRAFIAS das máscaras realizadas em aula de cerâmica com a prof. escultora Margaret Spence - Curso de Aperfeiçoamento a professores rurais – c. de 1948. Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.
- FOTOGRAFIA da construção do forno para a queima de cerâmica, Fazenda do Rosário, c. 1948. Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Memorial trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da Psicologia Histórico-cultural e da Etnografia em Educação, Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- JEREBTSOV, Serguei. GOMEL: A cidade de L. S. Vigotski – pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da escola nova: Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro, Brasil: UERJ, Conselho Federal de Psicologia, 2002. Original publicado em 1930.
- MENDONÇA, Tânia Gomes. Entre os fios da História – Uma perspectiva do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina (1934-1966), 2020. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, pp. 579.
- O encontro com a experiência. Arteeducação no mundo. A presença de Herbert Read. Jornal Última Hora, 26 de dezembro de 1953. In: BRASIL, MEC/INEP. Escolinha de Arte tio do Brasil. Escolinha de Arte do Brasil. Brasília, 1980. (Série Estudos e Pesquisas – 6/ Coordenação de Augusto Rodrigues).
- OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Um impresso pedagógico a serviço da educação pela arte: o jornal Arte & Educação (1970-1978). In: NERY, Ana Clara Bortoleto, GONDRA, José (Orgs.) Imprensa pedagógica na ibero-américa: local, nacional e transnacional. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018. pp. 628-662. ISBN 978-85-7939-555-0 (recurso eletrônico)
- PRATES, Maria Helena Oliveira. A introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento, 1989. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, pp. 232.
- PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>
- PRESTES, Z. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semenovitch Vigotski: no Brasil repercussões no campo educacional. (Tese de Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, D.F, pp. 295.
- READ, Herbert. A educação pela arte. Arte e Educação UNESCO, Coleção Ensaios. Texto de conferência transcrito no original em inglês, traduzida do francês por Marieta de Aguiar por determinação de Helena Antipoff, ISER, 28 de dezembro de 1965. p. 1-5. Arquivo do CDPHA.
- REPORTAGEM sobre os trabalhos pedagógicos realizados na Fazenda do Rosário, sem autoria, s. d. Documento avulso. Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.
- RODRIGUES, Augusto. Correspondência enviada à Helena Antipoff. Rio de Janeiro, 03 de abril de 1950. Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.
- RODRIGUES, Augusto. Correspondência enviada à Helena Antipoff. Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 1950. Acervo do Museu/Centro de Documentação Helena Antipoff – CDPHA.

- RODRIGUES, Augusto. Correspondência enviada à Helena Antipoff. Rio de Janeiro, 13 de novembro de 1958.
- SILVEIRA, Nise da. Herbert Read: em memória, setembro de 1970, Jornal. Arte & Educação. In: MIRANDA, Orlando. Coletânea do Jornal Arte & Educação. Rio de Janeiro, Teatral, 2009. pp. 5-6 e 8.
- STEIN, Vinícius; CHAVES, Marta. A arte no contexto educativo: reflexões sobre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos. Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 23, n. 41, p. 91-109, set./dez., 2020. e-ISSN-2317-0093
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Psicologia da arte. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Psicologia Pedagógica. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (1ª ed. 2001).
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Psicologia Pedagógica – edição comentada. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

1 Paulo Nin Ferreira Possui Licenciatura em Artes Plásticas, Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas e Pós-Doutorado em Estudos da Criança na especialidade Infância, Cultura e Sociedade, na Universidade do Minho, Portugal. Atua com os seguintes temas: arte na educação básica, formação de professores, infância, crianças e sociologia da infância.

E-mail:
paulo.ferreira@cedu.ufal.br

Referência:

FERREIRA, Paulo Nin. A criança ativa e a Escolinha de Arte do Brasil: contribuições de uma experiência septuagenária. **Revista VIS**, Brasília, v. 1, n. 20, p. 97-108, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>. Acesso em: 30 jun. 2021.

A CRIANÇA ATIVA E A ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA SEPTUAGENÁRIA

The active child and the Escolinha de Arte do Brasil: contributions of a septuagenarian experience

Paulo Nin Ferreira ¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre como a experiência em ensino de arte da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) pode nos inspirar para falarmos do conceito de criança ativa, ressignificando o valor desta concepção para a arte-educação contemporânea. O estudo se deu a partir de pressupostos de Jean-Jacques Rousseau para a educação na obra *Emílio* ou *Da Educação*, relacionando-os a aspectos da Psicologia Funcional, de Édouard Claparède, e sua ressonância nas atividades desenvolvidas no Brasil pela psicóloga russa Helena Antipoff e Augusto Rodrigues, na EAB, além das proposições da Sociologia Interpretativa, de Willian Corsaro. As reflexões elaboradas levam a perceber as transformações a que passou o conceito em tela e suas possíveis contribuições no ensino de Arte na atualidade.

Palavras-chave: Arte-educação, Infância, Relação adulto/criança

Abstract

*This article aims to reflect on how the art teaching experience of the Escolinha de Arte do Brasil (EAB) can inspire us to talk about the concept of active child, re-signifying the value of this conception for contemporary art education. The study was based on the assumptions of Jean-Jacques Rousseau for education in the book *Emile, or On Education*, relating them to aspects of Functional Psychology, of Édouard Claparède, and its resonance in the activities developed in Brazil by the Russian psychologist Helena Antipoff and Augusto Rodrigues, at EAB, in addition to the propositions of Interpretive Sociology, by Willian Corsaro. The reflections elaborated lead to perceive the transformations that the concept underwent and its possible contributions in the teaching of Art today.*

Key-words: Art education, Childhood, Adult/child relationship

Introdução

Este artigo, em formato de ensaio, tem por objetivo refletir sobre como uma experiência de arte-educação, de caráter fundador, pode nos inspirar para falarmos da relação de adultos com crianças, mais precisamente sobre uma concepção de sujeito que, no entanto, se mantém vigorosa, com implicações para a educação contemporânea em arte e a pesquisa sobre e com crianças. Não se pretende realizar uma análise completa de todos os postulados e práticas educativas da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), mas apenas destacar um aspecto que se considera fundamental, que é a concepção de criança ativa, ideia que tem servido de premissa para teorias epistemológicas na Filosofia, Psicologia, Educação há, pelo menos, três séculos e, contemporaneamente, na Sociologia da Infância. Isto parece ser oportuno ao se considerar o presente momento da história educacional brasileira em que o pensamento conservador avança, fundamentando iniciativas como a militarização de escolas públicas da Educação Básica, por exemplo.

A experiência da EAB e o movimento nacional e internacional que ela provocou na educação nos anos 50/60 e 70 do século passado, nasceu e cresceu no Rio de Janeiro, então a capital do país, liderada pelo artista, ilustrador, caricaturista e professor de arte, Augusto Rodrigues, com o apoio de artistas como Clóvis Graciano e Alcides da Rocha Miranda (INEP, 1980). A EAB também foi fortalecida pela participação de mulheres como a pintora americana Margaret Spencer, professora da EAB nos seus primórdios, Lúcia Valentim e Noêmia Varela na sua organização, esta última também responsável pelos cursos de formação para professores brasileiros e estrangeiros ministrados na Escolinha (INEP, 1980; RODRIGUES, 1983; BARBOSA; COUTINHO, 2012). Não se pode dizer que se trata de uma escola do passado, pois a EAB segue viva, com 72 anos, num país que cresceu e, junto com ele, surgiram outras propostas de arte na educação. De outra parte, ela não foi a primeira experiência de ensinar arte com foco no aprendiz. Antes podemos falar, entre outros, de Mário de Andrade e Anita Malfatti, por exemplo. Mas pode-se dizer que foi a proposta pedagógica em arte que obteve maior repercussão e amplitude na propagação de ideias sobre o seu ensino no nosso país e em países da América do Sul, (RODRIGUES, 1983, p. 33-34).

Embora muito já tenha sido escrito sobre a EAB em trabalhos, sobretudo de Ana Mae Barbosa (1989, 1998, 2002, 2004, 2008, 2016) e outros pesquisadores, não parece ter se esgotado a importância dessa experiência. Não se trata, igualmente,

de revê-la com um sentido saudosista, mas de valorizar aspectos que podem ser ressignificados nos dias que correm. Sendo assim, o artigo se desenvolverá por reflexões sobre o sentido da liberdade para o fundador da Escolinha, segue com a exploração da ideia da criança ativa, tomando o eixo de sua difusão em pressupostos de Jean-Jacques Rousseau para a educação, aspectos da Psicologia Funcional, de Édouard Claparède e sua ressonância nas atividades desenvolvidas no Brasil pela psicóloga russa Helena Antipoff, num recorte que não pretende esgotar todas as possibilidades de análise do tema. Em seguida veremos como contemporaneamente a concepção da criança ativa está presente nas teorias da Sociologia da Infância.

A criação da Escolinha e a ideia de liberdade

Rodrigues conta que teve uma escolaridade conturbada, marcada pela inadaptação aos métodos tradicionais. Afirma, também, não encontrar na escola a liberdade que tinha com as brincadeiras de rua e a vida social junto à natureza, no Recife do início do século XX. Os conflitos e a expulsão de vários colégios o marcaram profundamente, assim como o desejo de liberdade (INEP, 1980, p. 13-14). Isso parece ser importante, pelo menos em parte, para justificar a dedicação a um projeto educativo que teve por base a atividade da criança no processo de aprendizagem.

A liberdade a que se refere Augusto Rodrigues ao fundar, com poucos recursos, a Escolinha, nos idos de 1948, traz consigo, no contexto do projeto, a noção implícita da criança ativa, que abrange a possibilidade dela de criar, sem constrangimentos externos. Nos diz Rodrigues (1983, p. 35):

Sabemos que há uma necessidade fantástica de tornar a criança tão livre quanto imaginamos, em sonho, nossa própria liberdade. E essa liberdade é uma conquista obtida a duras penas. É preciso, pois, ajudar a criança a se libertar das forças coercitivas que a cercam para que ela, em verdade, se torne um ser livre, criador e, mais tarde, como adulto, possa estar harmonizada interiormente, em condições de superar e minorar a agressividade existente no mundo atual. E que venha a ser um artífice de paz, um escudo contra a violência.

A liberdade da criança para Rodrigues é uma missão pedagógica que visa dotá-la de uma autonomia que a torne criadora e integrada socialmente e, idealizadamente, capaz de transformar o mundo. Baseia-se na proposta educacional da chamada “livre expressão”, com influências de John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbert Read (BARBOSA, 2004). Para Read (2001, p. 19-20), a livre expressão pode se referir a reações instintivas e inatas ou expressão voltada para um fim em que há elaboração do impulso e da diretividade. A arte da criança seria um veículo para esta elaboração no sentido de se alcançar a educação integral.

O conceito de liberdade é necessário ser ajustado sendo, de fato, mais fácil falar da sua ausência ou dos seus limites e das poucas opções que temos em exercê-lo, face aos condicionamentos biológicos, psíquicos e sociais a que somos submetidos. Mas a liberdade que Augusto Rodrigues pregava é a que rege a relação adulto e criança, um posicionamento radical de respeito às iniciativas das crianças na criação artística e nas brincadeiras, como um fundamento essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

Na Escolinha, segundo Barbosa e Coutinho (2012, p. 22), a arte infantil era compreendida como uma forma de liberação emocional, por processos criativos próximos das propostas expressionistas da arte moderna, em que as aprendizagens em arte eram limitadas a certos procedimentos com materiais (idem, p. 26). A EAB foi ainda criticada pelo radicalismo do não intervencionismo no processo criativo da criança que considerava nociva a influência direta do educador na expressão plástica infantil. Também foi identificada com a escola do "laissez-faire", considerada parte da "ideologia do Movimento Escolinhas de Arte" (BARBOSA, 1989, p. 180), o que, na verdade, se tratou de como suas ideias foram recepcionadas nos quatro cantos do país no período da ditadura militar. Bredariolli (2008, p. 206) acertadamente se refere ao "deixar-fazer" como um intencional esvaziamento de um sentimento libertário e da significação da liberdade de expressão na arte pelo sistema opressor no período da ditadura militar (1964-1982). Com essas críticas jogou-se fora toda uma experiência, deixando de considerar uma característica essencial como já referido acima: a reverência intransigente às iniciativas e escolhas da criança no processo de aprendizagem, um imperativo ético na formação do indivíduo que parece ser de fundamental importância.

A EAB se insere no movimento mundial conhecido como Escola Ativa ou Educação Nova do início do século XX, que tinha por princípio a ideia de que a criança deveria estar no centro do processo educativo, em contraposição à escola tradicional, centrada na figura autoritária do professor. O movimento toma força logo no início do século XX ao trazer à discussão o problema do desajustamento dos indivíduos à sociedade e de qual seria o papel da educação, reconhecendo o fracasso da pedagogia tradicional em lidar com as diferenças entre os sujeitos (CAMPOS, 2010, p. 18).

Os movimentos libertários costumam se seguir a períodos autoritários que reprimem, silenciam e produzem sofrimento social. A Educação Nova, além dos seus objetivos iniciais, ganhou espaço logo após a 1ª guerra mundial como uma alternativa humanista ao sistema colonial que produziu o terrível conflito. No Brasil, este movimento que ficou conhecido como Escola Nova, esteve em discussão na década anterior à criação da Escolinha, tendo como seu principal documento o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO et al, 2010) de 1932, que, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, propôs uma reforma no sistema educacional brasileiro. No que toca ao ensino de arte, iniciativas como as de Mário de Andrade ao criar um curso de arte para crianças, quando dirigiu o Departamento de Cultura de São Paulo no início da década de 1930, tipicamente associadas à Escola Nova, foram cerceadas no governo ditatorial de Getúlio Vargas que perseguiu seus professores (Ana Mae Barbosa como citada em INEP, 1980, p. 110).

Foi nesse sentido que Augusto Rodrigues criou a EAB logo a seguir a 2ª guerra mundial e ao Estado Novo, com uma ideia de liberdade alternativa à escola tradicional, em que a arte, como expressão mais profunda da alma humana, seria capaz de promover mudanças na sociedade. Não é possível dizer em que medida essas transformações ocorreram pela ação da Escolinha e o movimento que liderou, contudo, ela introduziu, em amplo espectro da arte educação brasileira, a importância do entendimento da criança como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

Rousseau e Claparède

A concepção da criança ativa, no contexto cultural da EAB, estava presente nas obras de Lowenfeld, Dewey ou Read, como já se disse, que serviram de referência às discussões do grupo que, no entorno de Rodrigues, inspiraram a criação da Escolinha. Eram ideias que circulavam entre educadores da Escola Nova, como os métodos baseados na “atividade funcional” da criança e o respeito à personalidade do aluno (AZEVEDO et al, 2010, p. 49). Entre as pessoas que incentivaram o educador desde o início estava Helena Antipoff, que teve enorme importância na idealização do seu projeto (INEP, 1980, p. 19-20), assim como ao longo de parte da sua história, seja participando dos cursos de formação de professores ou colaborando em outras iniciativas. Helena Antipoff foi uma psicóloga russa que havia estudado e trabalhado com o respeitadíssimo neurologista e psicólogo Édouard Claparède, em Genebra, na Suíça, um dos fundadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau e grande difusor dos preceitos da Educação Nova (MACHADO, 2017, p. 172-174). Antipoff havia chegado ao Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Gêrias, para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. A influência das pesquisas psicológicas, uma marca da Escola Ativa, estava presente nas concepções de Rodrigues sobre educação e Antipoff foi, certamente, uma forte influência neste sentido, como veremos mais adiante.

Para aprofundar a ideia da criança ativa neste ensaio toma-se inicialmente como referência o artigo de Machado (2017) que busca pelas influências da concepção epistêmico-pedagógica da obra *Emílio ou Da Educação de Rousseau em A Educação Funcional*, de Claparède. Com as considerações desta autora pretende-se estabelecer uma genealogia da concepção de criança ativa que estava presente no ideário da EAB, sem, contudo, querer exaurir o assunto.

Segundo a síntese de Machado (2017, p. 168-172) a criança ativa é um importante aspecto da concepção epistemológica e educacional do filósofo iluminista que pretende explicar como se dá o desenvolvimento da razão. Para ele, a capacidade de pensar não é absoluta porque não se pode prescindir da emoção. A inteligência constitui-se em acréscimos progressivos, partindo-se dos sentimentos para o intelecto em que a idade é entendida como um “marcador” do desenvolvimento. Na visão do filósofo, além de não serem excludentes entre si, razão e emoção se põem em movimento impulsionadas pelo desejo, a partir de necessidades e interesses da criança pelos objetos de conhecimento. Para Rousseau, conforme Machado (2017, p. 167), o conhecimento deve vir da experiência do sujeito, da sua própria ação motivada e não por meio de outra pessoa. Dessa forma, a criança ativa é condição para que aconteça a aprendizagem e, com a mesma importância, deve ser o interesse da ação educativa. Este aspecto justifica a necessidade, por parte do educador, em conhecer a criança ou o modo como se dá o funcionamento do ser humano.

A concepção de uma infância ativa “surge” na filosofia rousseauiana, portanto, como uma idealização da criança, uma vez que o Emílio é um personagem fictício, literário, que pretende representar toda e qualquer criança, uma generalização. Para Rousseau, ela é um ser em desenvolvimento que avança progressivamente com a idade, aprendendo por si mesmo a partir de seus desejos e necessidades, sendo sua atividade condição para suas aprendizagens. O importante, todavia, é destacar que a criança, nesta compreensão, não é um ser passivo a ser modelado pelo professor ao seu bel prazer, o que produz a necessidade de se considerar uma relação menos assimétrica entre adulto e criança nos processos de ensino e aprendizagem, o que, para o filósofo, deve vir por meio de uma pedagogia que se interesse em conhecer os indivíduos e, em função deles, adaptar suas práticas. Esta ideia está fortemente presente no pensamento científico do mestre de Helena Antipoff, assim como no movimento da Educação Nova. Machado (2017, p. 174) afirma que “Assim como Rousseau, Claparède entende que a atividade do sujeito é movida por suas necessidades e interesses”. Os pressupostos do iluminista que caracterizam a criança assumem dois séculos depois um viés científico na teoria psicológica de Claparède, na forma de leis que procuram explicar as condutas humanas, entre elas a Lei da necessidade e a Lei do interesse (idem), ambas mobilizadoras da atividade dos indivíduos.

Segundo Machado, (2017, p. 177) Claparède desenvolveu uma abordagem biológica rigorosa para a sua psicologia, entendendo que a vida busca constantemente por um equilíbrio, agindo o tempo todo para satisfazer necessidades interpostas pelas suas interações com o meio. O funcionamento dos seres vivos seria, portanto, caracterizado por uma constante atividade, pois eles estão sempre em busca de equilíbrio: “[a] atividade psíquica, com efeito, nunca deve ser isolada das condições de meio que a determinam” (Édouard Claparède, como citado por MACHADO, 2017, p. 178).

Ainda conforme o artigo em referência, para Claparède, a necessidade do indivíduo frente aos desafios do meio ambiente produz nele uma “síntese causal”, uma reação psicológica – o interesse – nunca pré-determinado, mas dependente das relações ambientais, que move a atividade mental e orienta a conduta. Da mesma forma que em Rousseau, para o psicólogo genebrino, a atividade infantil precisa ser observada para se inferir o seu funcionamento ao qual o “ideal pedagógico” deve se orientar, o que se constitui no cerne da proposta da Escola Ativa.

Helena Antipoff e a EAB

Mendonça (2019, p. 30-31) conceitua Helena Antipoff como uma intelectual mediadora pelo fato dela ter se voltado, ao mesmo tempo, para a produção e difusão de conhecimentos e a realização de práticas de intervenção social. Ambos os papéis foram vividos por Antipoff. A pesquisa em psicologia e a participação militante em iniciativas de intervenção por meio do estímulo e criação de instituições de atendimento a crianças e adolescentes “excepcionais”, fizeram parte das suas atividades no Brasil. Quem lê a biografia desta que foi uma importante figura da educação brasileira, logo percebe que estes dois aspectos são inseparáveis na sua vida, pois sua prática social está inextricavelmente entrelaçada com suas perspectivas teóricas e seu trabalho de professora e pesquisadora.

De fato, Antipoff foi intensa divulgadora das concepções da Educação Nova de Claparède, com quem havia estudado em Genebra, sobretudo dos estudos sobre os processos de cognição e gênese da inteligência e suas implicações para o ensino e a aprendizagem (CAMPOS, 2010, p. 19), ideias que ela pôde difundir desde os primórdios de sua estada no Brasil à frente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Quanto a sua atuação em projetos de intervenção social, Antipoff funda, com colaboradores, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (1933), para o atendimento psicológico e educacional de crianças e adolescentes (idem, p. 67). Com o apoio desta instituição cria uma escola na Fazenda do Rosário (1939), em Ibitaré/MG, para promover a profissionalização de meninos em atividades ligadas ao meio rural (idem, p. 71). Em 1944, muda-se para o Rio de Janeiro para trabalhar no Ministério da Saúde e nesta nova etapa profissional envolve-se na criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB), em 1945, uma entidade de cunho filantrópico (idem, p. 76). Em todas essas instituições desenvolve propostas baseadas nas teorias de Édouard Claparède e Jean Piaget.

A relação de colaboração de Helena Antipoff com Augusto Rodrigues iniciou-se na época do início da SPB, segundo depoimento de Zoé Noronha de Chagas Freitas, quando ela o convida para trabalhar na Instituição:

Para falar da Escolinha de Arte do Brasil, tem-se antes que falar de D. Helena Antipoff. Foi ela que, na década de 40, (por volta de 1945), chamou Augusto Rodrigues para um trabalho conjunto. D. Helena, que já nesta época comparava nossas escolas com os quartéis e hospitais, percebeu o alcance da proposta de Augusto e empenhou-se para que ele desenvolvesse suas ideias. D. Helena acreditava que a arte, como expressão livre e criadora, era o meio de educação por excelência, e que o artista tinha um papel fundamental na educação — maior que o dos pedagogos e psicólogos. Augusto veio a ser professor das crianças e adultos na Pestalozzi de D. Helena; foi ali em 1946, que o conheci. (INEP, 1980, p. 19-20).

A concepção da criança ativa e livre pertence ao ideário de Antipoff e de sua abordagem educativa e perpassa o ensino das artes em todas as instituições que dirigiu:

De acordo com a educadora russa, a integração arte e educação cumpriria fator primordial no papel formador da escola. Para tanto, seria necessário proporcionar a aprendizagem livre, espontânea e ativa, levar a criança ao domínio daquilo que era relevante e essencial: o processo de conhecimento de si mesma e a possibilidade de responder às exigências da vida. (ALMEIDA; ASSIS, 2018, p. 32).

Além do discurso da liberdade infantil, Antipoff concebe sua proposta educativa como um meio da criança alcançar a realização pessoal ao oferecer um rol de atividades que preenchem necessidades de desenvolvimento e que ela, por meio da sua ação, expresse seus desejos. O que é coerente com as leis de Claparède sobre a necessidade e o interesse:

“Devemos dar à criança oportunidade de contato com a natureza e a realidade, pondo à sua disposição terra, argila, madeira e água; com alguma ferramenta suas mãos saberão criar aquilo que o coração deseja e o cérebro inventa.” (Helena Antipoff como citada por ALMEIDA; ASSIS, 2018, p. 41).

A colaboração entre Helena e Augusto manteve-se ao longo dos anos, tanto com idas de Rodrigues e colaboradores para ministrar cursos na Fazenda do Rosário (ALMEIDA; ASSIS, 2018, p. 44), quanto com a participação de Antipoff no Curso Intensivo de Arte Educação (CIAE), organizado por Noêmia Varella na EAB (INEP, 1980, p. 97). A correspondência entre ambos demonstra o compartilhamento de concepções sobre o ensino de arte (ALMEIDA; ASSIS, 2018, p. 44). Por outro lado, Rodrigues ao falar da Escolinha, organiza um discurso que faz uso de conceitos psicológicos. Independentemente se tais conceitos vieram pelas mãos de Antipoff ou não, pois a psicologia historicamente é a ciência mais referenciada na educação brasileira, parece importante destacar que havia muitas afinidades entre ambos sobre os propósitos da arte-educação que eram desenvolvidos na EAB. Para Augusto Rodrigues o objetivo da EAB é

tornar as crianças seres felizes com respostas positivas para as situações da vida e tendo sempre em vista que um dos pressupostos da educação é levar o homem a atingir a plenitude de sua essência. Portanto, deve ela propiciar os meios para o processo de sua individualização e integração. (RODRIGUES, 1983, p. 33).

As questões éticas em relação à criança e à educação estavam entre as preocupações de Augusto Rodrigues nas suas conversas com Helena. Há uma carta de Antipoff, respondendo a algumas questões formuladas por ele em 1950 em que ela diz o seguinte:

A criança é um ser essencialmente "proprietário". Ela tem muita história com o "seu". Por isso, toda criança da escola deve ter, pelo menos, um quadro seu na exposição escolar. Ela também é bastante egocêntrica, no sentido de querer a atenção dos outros para sua própria pessoa e para tudo que a toca.

Assim, nome posto no desenho infantil responderia positivamente às tendências de seu autor; quando o nome não figura, a criança se encarrega de identificá-lo e declarar em voz alta seus "direitos autorais". Para os visitantes de uma exposição, para a exposição enfim, que valor tem o nome da criança? Bastaria a indicação do sexo, da idade, da série escolar, do nome da escola, do nome do professor que orienta o desenho e a pintura, do ambiente rural ou urbano. Estes dados ajudariam a melhor interpretar, compreender a criança e sua arte.

Para educar a criança, melhor seria não ter o nome no desenho, pois assim a obra sua terá valor objetivo maior e poderá ser criticada com maior liberdade pelo público, mesmo na presença da criança (do adolescente, principalmente). Sou contra o nome. (INEP, 1980, p. 21)

Augusto Rodrigues procurava com sua utopia de liberdade respeitar a perspectiva do outro e isso, na realidade, é o que torna a crítica do Laissez-faire indevida, porque não havia o desinteresse, ao contrário, havia um trabalho constante e cotidiano de se interessar pela perspectiva da criança. Há um depoimento de Augusto que ilustra o que se diz:

Outro episódio significativo aconteceu no começo da experiência. Na escolinha havia um problema, os professores ficavam muito confusos sobre o que seria liberdade. Um dia, uma criança estava pintando com tinta branca sobre papel branco. E a professora perguntou: O que eu faço? 'Não faça nada, observe. Você sabe por que ele está pintando com tinta branca sobre papel branco?' 'Não, 'Então espere e observe.' Ela observou e disse que ele já tinha gasto um pote de tinta branca, só estava lambuzando. Eu comentei que seria bom ela observar mais, pois talvez houvesse alguma razão para isso. A criança continuava, já estava em um pote e meio, quando me aproximei dela, me abaixei e fiquei a seu nível — o que é sempre bom. Quando me abaixei, a incidência da luz era outra, e havia no branco, sobreposto ao branco, relevos e toda uma paisagem, casas, árvores, tudo, feitas só com uma tinta: branco. Havia um elemento de que a professora não tomou conhecimento: a luz, a incidência da luz. (INEP, 1980, p. 34)

A concepção de criança ativa na EAB, para além das ideias de liberdade, expressão de sentimentos, realização humana, integração social, estava associada, sem dúvida, à capacidade de se colocar no lugar do outro e respeitar o seu ponto de vista.

Sociologia da infância: mudança de paradigmas

Um dos mais referenciados autores de estudos interpretativos da infância, William Arnold Corsaro, estudioso das relações sociais entre crianças, em artigo de 1992 em que apresenta os conceitos de reprodução interpretativa e cultura de pares (CORSARO, 1992, p. 160) relata que nos seus estudos iniciais sentiu-se atraído pela concepção de criança ativa, de Jean Piaget.

Cabe destacar que Piaget foi discípulo de Claparède e convidado por ele para dirigir o Instituto Jean-Jacques Rousseau. Segundo Machado (2017, p. 180), Piaget reconhece que a gênese da inteligência já estava presente na obra de Rousseau, mas de uma maneira literária e filosófica, ao passo que, em certo sentido, sua perspectiva científica, por meio de observações sistemáticas e metodologicamente controladas, dá continuidade aos preceitos do filósofo iluminista. A partir de uma perspectiva biológica, em que a razão tem um papel na adaptação ao meio, para Piaget, o seu desenvolvimento é aberto, não determinado, dependente da ação do sujeito e neste sentido a razão está intrinsecamente relacionada à afetividade. “A ação ocupa papel crucial dentro da epistemologia piagetiana. É nela que se firma a possibilidade de desenvolvimento do sujeito e da razão propriamente dita.” (MACHADO, 2017, p. 182).

Corsaro, ao refletir sobre seu percurso como pesquisador, se pergunta em como a abordagem construtivista de Piaget e Vigotsky, que evidenciam o papel ativo da criança, poderia contribuir para a pesquisa sobre a vida social das crianças:

Inspirado pela promessa do construtivismo [de Piaget e Vigotsky], comecei a realizar pesquisa etnográfica em creches (CORSARO, 1985). Eu estava convencido de que a interação entre pares tinha efeitos positivos no desenvolvimento social. O Construtivismo me lançou entre as crianças, mas uma vez que eu era uma parte do seu mundo, comecei a questionar a abordagem que deu origem ao meu trabalho. [1] (CORSARO, 1992, p. 160)

O autor passa a questionar em que medida a teoria construtivista que trata da adaptação do indivíduo ao meio ou da internalização da linguagem, podem lhe ser úteis, quando seus interesses estavam em pensar o que acontecia entre as crianças, estudando seus processos culturais, coletivos e comunitários. Para ele, as abordagens construtivistas partem de um ponto de vista individualista em que os comportamentos sociais da criança são comparados com o comportamento adulto, que lhe serve de medida. E critica a concepção do desenvolvimento social infantil inserido num quadro de etapas que vai da imaturidade à competência adulta, perspectiva que edificava uma acepção abstrata para as relações de amizade, a partir de métodos clínicos de investigação, ou seja, sem considerar os contextos ecológicos (CORSARO, 1992, p. 161).

[1] Tradução de “Inspired by the promise of constructivism, I began ethnographic research in nursery schools (Corsaro 1985). I was convinced that peer interaction had positive effects on social development. Constructivism thrust me among the children, but once I was a part of the children’s worlds I began to question the approach that gave impetus to my work.”(t)

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet explica que perspectivas como a de Willian Corsaro se inserem num debate entre a Sociologia interpretativa e a Sociologia estrutural e funcionalista acerca do processo de socialização das crianças, que coloca em campos opostos Durkheim e Weber: "...enquanto para Durkheim o objetivo da Sociologia deveria ser o estudo das estruturas sociais e sua ação sobre os indivíduos, para o sociólogo alemão Max Weber, por exemplo, o objetivo da Sociologia deveria ser o estudo da ação dos sujeitos humanos (2013, p. 41).

Para Corsaro a abordagem interpretativa é capaz de revelar a agência das crianças, entendidas não mais como seres passivos, como na perspectiva de Durkheim, mas como sujeitos ativos, protagonistas de seus desenvolvimentos, apropriações e transmissões da cultura. O discurso da criança ativa da psicologia construtivista se desloca, com os estudos interpretativos, do eixo da construção da inteligência, para o eixo dos processos sociais infantis em meio a um mundo igualmente cheio de crianças e adultos. Com isso, o problema da cognição e da afetividade também se desloca para sua função no mundo social, na medida em que fazem parte das habilidades de comunicação:

A abordagem interpretativa vê o desenvolvimento como reprodução não linear. A partir dessa perspectiva, as crianças entram em um nexos social e, através da interação com os outros, estabelecem entendimentos sociais que se tornam um conhecimento social fundamental construído continuamente. Assim, o modelo interpretativo amplia a noção de fases, entendendo o desenvolvimento como um processo produtivo-reprodutivo de aumento da densidade e reorganização do conhecimento, que muda com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de linguagem das crianças e com as mudanças em seus mundos sociais. [2] (CORSARO, 1992, p. 161-162).

Para o autor, a criança é criativa na forma como lida com a cultura dos adultos, não apenas a reproduzindo, mas a interpretando, ora consentindo ora resistindo, a partir de seus próprios interesses, por meio de um processo performativo, face a face, que ocorre nas interações entre crianças, onde elas compartilham suas significações: a cultura de pares.

[2] Tradução de "The interpretive approach views development as reproductive rather than linear. From this perspective, children enter into a social nexus and, through interaction with others, establish social understandings that become fundamental social knowledge on which they build continually. Thus the interpretive model extends the notion of stages by viewing development as a productive-reproductive process of increasing density and reorganization of knowledge that changes with the children's developing cognitive and language abilities and with changes in their social worlds."

Considerações finais

Após este breve percurso reflexivo pode-se retornar ao objetivo deste ensaio para verificarmos o que foi preservado, transformado ou superado na concepção de criança ativa, no sentido de resignificá-la, tendo em vista a arte educação contemporânea.

A primeira coisa que se pode dizer em relação à preservação de significações da concepção de que a criança aprende ativamente está, justamente, na sua não passividade na forma de aprender. Pode parecer pouco ou, ainda, óbvio, contudo, é de admirar como esta ideia tem sido persistente e atravessada por momentos de muito autoritarismo na educação em geral e na arte-educação, especificamente. Porém, pudemos ver que nos pressupostos de Rousseau, a criança era entendida como um ser universal, a quem basta oferecer atividades que se supõe para ela uma necessidade, com a intenção de despertar interesses. Em Claparède, a não passividade infantil na aprendizagem é ideia que permanece, assim como o problema da necessidade e interesse, mas com um viés científico que procura entender como se dá a aprendizagem. Contudo, tanto em Rousseau como em Claparède, não fica claro se a necessidade é genuinamente da criança ou como percebida pelo adulto. Para Augusto Rodrigues, a necessidade se traduz pela completa liberdade da criança agir sobre os materiais e na concepção de que a influência dos adultos é nociva. Mas quem oferecia os materiais? Quem decidia quais eram os mais adequados? Antipoff parece ter questionado este aspecto. Como diz Campos citando a psicóloga russa:

Ao afirmar que observava uma interação constante entre a natureza das crianças e o ambiente em que viviam, Antipoff apontou uma contradição que percebia nos princípios da “Escola Ativa”, relativa à ideia de que a atividade educativa deveria ser organizada de acordo com as necessidades, os interesses espontâneos e as aspirações das crianças. Se esses interesses pareciam tão limitados, como atuar no sentido de enriquecer a experiência das crianças? A solução não poderia ser, evidentemente, baseada no autoritarismo e na repressão: “Não se educam os instintos mediante a repressão; a educação tem a seu serviço processos conhecidos, sob o nome de canalizações, desvios, sublimações, objetivações, que [se] provam melhor que os da disciplina autoritária”. (CAMPOS, 2010, p. 46-47).

O que está implícito no seu questionamento era a importância do papel do adulto. Parece que temos em Antipoff um lampejo de uma relação dialógica adulto/criança, porém o entendimento de que o mundo infantil é cheio de crianças e adultos igualmente, não era um paradigma para a Educação Funcional de Claparède, nem para o construtivismo de Piaget. Nelas, a criança deveria se desenvolver tendo o adulto como modelo e destino, sendo apenas um vir a ser. Na prática da Escolinha, a atividade espontânea da criança é percebida como liberdade, em contraposição ao direcionamento autoritário da escola tradicional, porém, livre da ação do adulto que se coloca parcialmente à parte do processo de ensino/aprendizagem. Todavia, é notável como a relação adulto/criança na perspectiva de Rodrigues se dá sobre bases éticas de respeito às expressões das crianças. Augusto Rodrigues chega a citar a inspiração em Franz Cizek (RODRIGUES, 1983, p. 31) como exemplo de liberdade do desenho infantil, mas, na realidade, como professor ele foi muito mais longe do que Cizek. Brent Wilson (2007, p. 7 e seguintes) apresenta uma descrição nua e crua sobre as práticas do arte-educador de Viena, que é permeada pelos direcionamentos estéticos que fazia nos desenhos de seus alunos, muito diferente do episódio já descrito pelo criador da EAB neste artigo.

A arte de iniciativa das crianças, em que elas atuam para reprodução e produção de sentidos, diferentemente da arte infantil escolar (WILSON, 2007, p. 7), faz parte da cultura de pares a que se refere Corsaro. É na Sociologia interpretativa que podemos encontrar a criança socialmente ativa e viva no seu próprio contexto, conhecendo e aprendendo a partir de referenciais locais, ou seja, situados em uma sociedade e comunidade específica, com modos particulares de ver e perceber a cultura, fazendo parte de um mundo de adultos e crianças, agindo e interagindo com seus pares criativamente. A ideia de criança ativa, difundida pela EAB, teve o papel fulcral de resistir aos autoritarismos e colonialismos dos adultos.

Referências

- ALMEIDA, Marilene Oliveira; ASSIS, Raquel Martins de. Liberdade e Expressão Artística nos Projetos Educacionais de Helena Antipoff e Augusto Rodrigues (1940-1960). *Revista Portuguesa de Educação Artística*, Funchal, Madeira (PT), v. 8, n. 1, p. 31-49, 2018.
- AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, Dez.1989.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. Porque e como arte na educação. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de, (Org.) *Arte em pesquisa: ensino e aprendizagem da arte, linguagens visuais*, Brasília: ANPAP, v.2, p. 48-52, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP - Ensino Fundamental II e Ensino Médio. UNESP/REDEFOR, 2012.
- CORSARO, Willian Arnold. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, Volume 55, Issue 2, Special Issue: Theoretical Advances in Social Psychology, p.160-177, Jun. 1992.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP, 1980.
- BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. A liberdade como método: um Projeto Moderno em Ação "Pioneira" de Ensino de Arte no Museu de Arte de São Paulo. In. BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean-Jacques Rousseau, Édouard Claparède e Jean Piaget: apontamentos acerca da ideia de educação funcional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Marília, v.9, n. 2, Ago-Dez/2017.
- READ, Herbert. *Educação através da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RODRIGUES, Augusto. *Escolinha de Arte do Brasil: a busca da criatividade na educação brasileira*. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 2. N.º 15, maio, 1983.
- TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa*. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2013.
- WILSON, Brent. Art, Visual Culture, and Child/Adult Collaborative Images: Recognizing the Other-Than. *Visual Arts Research (Child Art After Modernism)* Vol. 33, No. 2, p. 6-20, 2007.

A CRIATIVIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: ENTRE A CENTRALIDADE E A MARGINALIDADE

*Creativity in the teaching of visual arts:
between centrality and marginality*

¹ Vera Lúcia Penzo Fernandes

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre como a experiência em ensino de arte da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) pode nos inspirar para falarmos do conceito de criança ativa, ressignificando o valor desta concepção para a arte-educação contemporânea. O estudo se deu a partir de pressupostos de Jean-Jacques Rousseau para a educação na obra *Emílio* ou *Da Educação*, relacionando-os a aspectos da Psicologia Funcional, de Édouard Claparède, e sua ressonância nas atividades desenvolvidas no Brasil pela psicóloga russa Helena Antipoff e Augusto Rodrigues, na EAB, além das proposições da Sociologia Interpretativa, de William Corsaro. As reflexões elaboradas levam a perceber as transformações a que passou o conceito em tela e suas possíveis contribuições no ensino de Arte na atualidade.

Palavras-chave: Arte-educação, Infância, Relação adulto/criança

Abstract

It is a fact that, although creativity is a recurring and always present subject in art teaching, we have few researches about this thematic. Our goal is to adress issues, theories and reseraches that outline the paths of creativity in the visual arts teaching, highlighting the centrality and the marginality of the object of study. Based on a qualitative approach, we will make an exploratory study, based on a bibliographic review, presenting some reflections that involve: 1) Creativity as a condition for teaching art; 2) What the researches about the creativity in art teaching says: revisiting the state of art; e 3) The challenges of developing creativity in the teaching of visual arts: curriculum and teacher training.

Key-words: Creativity, Teaching, Visual Arts



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

¹ Vera Lúcia Penzo Fernandes

Graduada em Educação Artística, doutora em Educação e professora do curso de artes visuais - licenciatura; coordenadora do grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (UFMS/CNPq) e membro da Rede Latino Americana de Investigadores em Formação de Professores de Artes e do Observatório de Formação de professores de Arte.

E-mail:

vera.penzo@ufms.br

Referência:

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A criatividade no ensino de artes visuais: entre a centralidade e a marginalidade. **Revista VIS**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 109-126, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>.

Introdução

Escrever um artigo sobre criatividade, para compor o Dossiê temático comemorativo dos 50 anos do lançamento do Jornal Arte e Educação, apresenta-se como um grande desafio, tanto pela importância do referido documento, quanto pela densidade que envolve abordar essa questão no ensino de artes visuais. Uma vez tendo aceitado esse desafio, faremos um texto que busca revisar algumas questões abordadas em nossos estudos, há pelo menos treze anos, quando iniciamos o doutoramento em educação, com pesquisas sobre o tema no trabalho pedagógico do professor de artes visuais, além de posteriores desdobramentos ocorridos, por meio de pesquisas institucionais e projetos de extensão, palestras e discussões sobre a criatividade no ensino de arte. De fato, podemos afirmar que as reflexões não se esgotam, mas se ampliam constantemente.

Por isso, atender às provocações da organizadora do referido dossiê, no que se refere às expectativas deste artigo, parece ser quase uma obrigação ou a afirmação de um compromisso com as pesquisas na área. É fato que, embora a criatividade seja um assunto recorrente e sempre presente no ensino de arte, temos poucos professores com essa formação específica pesquisando o assunto, inclusive com número expressivo de publicações no campo da psicologia e da educação. Não que os estudos tenham de ser feitos exclusivamente de professores com formação em arte, mas é curioso observar que um tema tão caro à nossa área não seja objeto de estudo ou tenha pouca constância nas pesquisas realizadas. Como observaremos mais aprofundadamente ao longo deste artigo, mas sem esgotar todas as reflexões, as pesquisas sobre a criatividade no ensino de arte são muito diversas, abrangendo a prática criativa do professor, os processos de criação em arte, desenvolvimento da criatividade aluno, entre outros.

Dentro desse amplo espectro possível, a escrita deste texto tem por objetivo abordar questões, teorias e pesquisas que delineiam os caminhos da criatividade no ensino de artes visuais, evidenciando a centralidade e marginalidade do objeto de estudo. Para isso, faremos uma incursão em aspectos históricos, culturais, pedagógicos estabelecendo uma articulação entre criatividade, ensino de arte e contexto escolar, a partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e com base em revisão bibliográfica. Faremos uma revisita e atualização dos estudos iniciados em 2007, quando desenvolvíamos a pesquisa de doutoramento sobre as manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais no ensino médio, no contexto da educação inclusiva [1]. Isso permitirá, ao mesmo tempo, reforçar as concepções sobre a criatividade, numa abordagem histórico-cultural, indicar as questões pedagógicas, as teorias e apresentar as pesquisas sobre a temática que embasam o ensino de arte no Brasil. Nesse sentido, o texto será dividido em três partes: 1) A criatividade como

[1] A pesquisa foi publicada no livro *A criatividade no ensino de artes visuais* (FERNANDES, 2016).

condição para o ensino de arte, em que iremos explorar as questões conceituais, buscando explicitar como foram adquirindo contornos e definindo os rumos do ensino de arte no Brasil. 2) As pesquisas sobre a criatividade, pelas quais podemos apresentar questões conceituais e as dimensões das pesquisas, incluindo aqui a atualização da revisão bibliográfica, em especial no campo do ensino de arte. 3) Os desafios de desenvolver a criatividade no ensino de artes visuais: currículo e formação de professores.

A criatividade como condição para o ensino de arte

A defesa da importância da criatividade no ensino de arte é um discurso recorrente, juntamente com ideia de que esta seja um aspecto intrínseco ao ensino de arte na escola; ambos os posicionamentos estão presentes, tanto em situações cotidianas do professor de arte, quanto na constituição da história do ensino de arte no Brasil, com forte influência do pensamento norte americano.

É muito comum ouvir entre professores de arte que o planejamento busca o processo criativo; que a criatividade está entre os princípios que sustentam a sua proposta pedagógica em arte; que entre os objetivos do ensino de arte se prevê o desenvolvimento da criatividade. Os cursos de formação de professores, por sua vez, também propagam a importância dos processos criativos em arte e da criatividade no processo de ensino e aprendizagem. Parte desse discurso acaba se tornando senso comum, mas, de certa forma, reforçam também a própria condição da presença do ensino de arte na escola, seguindo um percurso histórico que associa arte, educação e criatividade, seja pela defesa da livre-expressão, do pensamento divergente, da relação entre arte e mercado de trabalho e/ou da arte e tecnologia.

A escrita da história do ensino de arte tem sido duramente forjada em meio a campos distintos que envolvem a antropologia, a sociologia, a pedagogia, a história, a psicologia e a estética ou teoria da arte. Barbosa (1975), já indicava que o ensino de Arte apresenta uma dupla problematização que tangencia especialmente dois campos ideologicamente diversos: arte e educação. Na visão da autora, à época de escrita do livro Teoria e Prática da educação artística, esses dois campos são de certa maneira antagônicos, mas em tempos atuais é justamente na confluência desses dois campos que podemos delimitar as questões e teorias da criatividade no ensino de arte.

No campo da arte temos concepções que a colocam como adorno, contribuindo para a construção de princípios morais, servil à perfeição da natureza, ou da arte em uma visão romântica, como resultado de uma experiência irracional, que exalta o patriotismo e a sublimação da natureza da arte e indústria, que prepara o aluno para o mercado de trabalho. Respeitado os devidos limites e especificidades essas concepções reforçaram programas de ensino que valorizavam o ensino de desenho geométrico, da pintura e dos trabalhos manuais, seguindo a ordem social vigente e fazendo distinção entre classes sociais. Obviamente, tais programas não apresentavam um diálogo com processos criativos, mas sim enfatizavam a cópia e a repetição como norteadores para o processo de ensino e aprendizagem.

Uma nuance de valorização de processos criativos será apresentada pelo programa de ensino da Bauhaus, no qual, segundo Barbosa (1975, p. 26), encontramos “a profunda crença na ideia de que ‘toda pessoa é talentosa, que toda pessoa sadia tem em seu íntimo capacidade para desenvolver sua natureza criativa’”, sendo esse princípio que “orientou o programa do primeiro ano no sentido de despertar no estudante sua sinceridade de emoção, sua agudeza e observação, sua fantasia e criatividade”. Em que pese todo o processo de esfacelamento da Bauhaus, os princípios do seu programa de ensino se replicaram em várias universidades e cursos de formação de professores.

Também temos uma relação com arte e a criatividade que impactaram programas de ensino de Arte, no início do Brasil república, o que será de fato percebido a partir da década de 1920, com a proposta da escola nova. Essa nova tendência estava anunciada desde o final do século XX, vez que nos Estados Unidos já se apontava “como principal finalidade da Arte na Educação o ‘desenvolvimento do impulso criativo’” (idem, p. 43), em que a relação entre processos afetivos e cognitivos serão valorizados. Mas, de fato, a escola nova, especialmente no Brasil, apresenta a ideia da livre expressão, em que a espontaneidade e a expressão da criança serão valorizadas; inclusive houve a negação de possibilidades de influência externa.

Esses princípios da escola nova dialogam com o pensamento de Franz Cizek (apud OSINSKI, 2002), Lowenfeld e Brittain (1970) e Read (1958), que recorreram às bases de origem psicanalítica e psicológica, sobretudo às teorias freudianas e jungianas. Eles contribuíram para uma função do ensino de arte que Eisner, citado por Barbosa (2005), chamou de autoexpressão criadora – ou como é costumeiramente chamado: livre expressão. Nessa perspectiva, as práticas artísticas eram desenvolvidas de maneira que a criança tivesse todas as possibilidades de se expressar livremente, sem influência dos condicionantes sociais e culturais.

De fato, as Escolinhas de Arte contribuíram para a difusão da livre expressão, influenciando a prática pedagógica de muitos professores até os dias de hoje, mesmo que não haja menção a esses fundamentos. Conforme aponta Barbosa (1975, p. 46), “somente em 1948, com a criação das Escolinha de Arte do Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções, e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora”.

Essa relação entre arte, criatividade e educação começa a ter desdobramentos ainda mais complexos, principalmente a partir da segunda metade do século XX, com a expansão da valorização de princípios psicológicos nos fundamentos da educação, principalmente da psicologia cognitiva, da Gestalt e da psicanálise. Talento, genialidade, inovação, capacidade de imaginar, pensamento divergente ou não conformista, liberdade de expressão, originalidade e processos criativos começam a ser inseridos em propostas curriculares ou como objetos de pesquisas. Ao mesmo tempo em que estão permeados por lacunas conceituais, esses termos ainda hoje se confundem, sendo tomados como acepções de criatividade ou se fundem em estudos sobre a temática.

A título de exemplo, destacamos a passagem em que Barbosa (1975), afirma que pais e professores defensores do papel da educação com a função de produzir o jovem convencional, bem-ajustado e socialmente bem sucedido, encaram a criatividade como um grande perigo.

Essa atitude é significativamente discutida por Copley em seu livro *Creativity*, no qual relata o episódio ocorrido em uma classe de Arte, na qual o professor pediu que cada um desenhasse o próprio retrato, no fim da aula um aluno lhe apresenta um trabalho abstrato de grande valor plástico e o professor lhe pergunta: – Mas eu não mandei fazer um auto-retrato? – resposta do menino: – O senhor não me disse se era por dentro ou por fora. – Essa resposta foi considerada insultuosa pelo professor. Verificou-se, depois, que atitudes independentes eram comuns naquela criança, e sempre eram reprovadas pelos professores. Uma bateria de testes lhe foi aplicada e se constatou nela um alto score de criatividade (BARBOSA, 1975, p. 55).

A citação deixa evidente que as polêmicas em torno da criatividade estão diretamente vinculadas aos fundamentos da educação, tendo fortes impactos para os contornos do que, no futuro, será o ensino de arte nas escolas brasileiras, sobretudo por questionar o caráter de reprodução presente do processo de ensino e aprendizagem ou por apresentar novos desafios metodológicos, colocando em xeque as finalidades da educação e questionando a sua efetiva função criadora.

Ao mesmo tempo em que práticas que visam desenvolver a criatividade serão duramente criticadas por representar perda de tempo ou por serem consideradas fúteis – e ainda fazendo referência aos acontecimentos que marcaram meados do século XX, destacamos os métodos que valorizam o pensamento divergente ou criativo, principalmente o que apresentam a ideia de solução de problemas, como processo que deriva diretamente dos testes de criatividade, com a apresentação de problemas da mesma natureza que são propostos para mediar a criatividade e como exercício para desenvolvê-la (BARBOSA, 1975).

Conforme a autora afirma, o *problem solving* como único meio para desenvolver a criatividade, faz-nos acreditar que pensamento criativo esteja relacionado a um tipo especial de comportamento, ligado à solução do imprevisível, com testes específicos relacionados à cognição. Mas existem outras concepções sobre a criatividade, que serão absorvidas pela psicologia geral, como pela Gestalt ou, em tempos mais atuais, pela psicologia histórico-cultural.

A autora sugere que o método dos processos mentais, uma proposta resulta da confluência dos componentes criativos estabelecidos por Lowenfeld e Guilford, seja referência para o ensino de arte. Esse método foi sugerido por Saunders [2], como um princípio orientador para a arte na sala de aula e propõe que o professor selecione uma atividade artística que exercitará um processo mental específico: análise ou abstração, habilidade de redefinir ou rearranjar, flexibilidade e fluência, coerência de organização, originalidade e síntese.

[2] Proposta de Robert Saunders apresentada no livro *Art and humanities in the classroom*, e sintetizada por Barbosa (1975, p. 63-6).

O cenário apresentado por Barbosa, deixa claro os determinantes para a defesa da arte no currículo escolar, vez que a inserção do componente curricular Educação Artística, que se torna obrigatório no currículo escolar, por força da lei nº 5692/1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ocorre justamente em um período em que as discussões sobre a necessidade de desenvolver a criatividade estão em voga. Sobretudo pelas características naturalmente atribuídas à arte, como a flexibilidade e fluência, ou ainda pela capacidade de interação, características que lhe são intrínsecas ou ainda pela valorização do pensamento divergente.

Destacamos o estudo pioneiro de Marin (1976), constante no livro Educação, arte e criatividade, que apresenta uma pesquisa de base experimental da influência da educação artística sobre a criatividade, tendo como objetivo verificar se teriam fundamento as considerações de que, pela arte, se promove o desenvolvimento da capacidade criativa, medindo a influência da educação artística no desenvolvimento dessa capacidade. A autora realizou uma análise comparativa, com base no pensamento de Guilford, e concluiu que a educação artística contribui significativamente para a capacidade criadora de adolescentes do 2º grau.

O livro Teoria e prática da Educação Artística (BARBOSA, 1975), a partir da comparação entre experiências norte americanas e brasileiras, apresenta essa vinculação entre arte e educação ou ainda entre arte e criatividade, explicando as teorias e expondo o contexto no qual importância esta se apresenta como fundamento para o ensino de arte no Brasil, no contexto da década de 1970, e expondo as principais discussões sobre a temática. Para além da euforia da conquista da obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar, Barbosa alerta-nos para o risco da vinculação da criatividade a fatores meramente emocionais – e que, portanto, são altamente subjetivos e não passíveis de objetivação.

Dois perigos ameaçam a valorização da arte como criação na escola. A lei 5692, ao designar os itens do currículo, nomeia separadamente disciplina e atividades. A ameaça estaria em considerar a Arte apenas como uma atividade. O outro perigo está em entender a criação com fator afetivo, que intervém, no ato de aprender (idem, p. 111).

Barbosa (2005, p. 2-3), continuando seus estudos, irá fazer uma análise da situação política do ensino da arte no Brasil no fim dos anos de 1980, e identifica justamente que a educação artística ficou reduzida à mera atividade, e mesmo sendo obrigatória, foi retirada do currículo de muitas escolas, como forma de contenção de gastos, e questiona:

O resultado de nossa política é que temos excelentes escolas particulares para onde os senhores políticos e intelectuais enviam seus filhos [...]. Garante-se assim uma elite de jovens educada para levar adiante as conquistas da geração anterior. É preciso agilizar as formas de pensar desta juventude através da estimulação do processo criativo que todo educador sabe ser a condição básica para o indivíduo ultrapassar os tradicionais modos de conhecer e fazer.

Quanto às classes subalternas, para continuarem subalternas, é preciso evitar que exercitem a reflexão. Será isto que estes senhores e senhoras pensavam?

O discurso sempre emocionado da autora relaciona a forma com que a política norte americana criou um movimento de volta ao básico, ou seja, de volta ao ler, escrever e contar, depois do movimento de contracultura do final da década de 1960 e do movimento contra a guerra do Vietnã.

A geração educada criadoramente rebelou-se contra o sistema. Era evidente que a educação criadora levaria ao desenvolvimento da capacidade crítica e da coragem de operar mudanças. Para preservar o status era necessário acabar com a educação criadora pública e reservá-la para as escolas privilegiadas que não iriam querer mudar nada, mas apenas fazer crescer o que já existia e tomar decisões para preservar privilégios (BARBOSA, 2005, p. 3. Sic).

O principal privilégio seria o de justamente deixar a capacidade criadora nas mãos daqueles que detém o poder econômico, que inclusive controlam os meios de produção do capital, mantendo a maioria da população, a classe trabalhadora, à mercê de uma educação que a prepare para o mercado de trabalho, estando alijada, por consequência, da capacidade de tomar decisões, de poder produzir novas formas de existência, de transformar e de criar.

Colaborando com essa visão, a proposta escolanovista, ou mesmo o tecnicismo no ensino de arte, contraditoriamente retira da educação o pensamento criador ou a ideia de transformação social, vez que valorizam a adaptação social. A principal característica metodológica dessas propostas pedagógicas está justamente na ideia da livre expressão, com atividades práticas destituídas de contexto histórico ou da compreensão das heranças culturais. Com isso o ensino de arte acabou caindo no vazio dos conteúdos, assumindo um caráter altamente subjetivo, pautado na liberação emocional, na espontaneidade e na originalidade que, embora pareçam ter proximidade com o processo criativo, de fato, dele se distanciam.

Na pós-modernidade, segundo Barbosa (2008), o conceito de criatividade deixou de estar relacionado ao de originalidade e se ampliou para o de elaboração e flexibilidade. No entanto, é relevante considerar que não basta discutir a ampliação de habilidades que contribuam para a criatividade, mas sim considerá-la como uma atividade que está na base da formação da humanidade.

Cabe destacar aqui o livro *Criação e docência em arte*, de Camillis (2002), cujo estudo fundamenta-se na psicologia histórico-cultural para realizar reflexões sobre os processos criativos em arte e no ensino de arte, em conformidade com a defesa da arte como conhecimento, e apresentando os fundamentos para as aulas de arte.

Deve-se observar que, em face das principais vertentes pedagógicas que influenciam e constituem o ensino de arte no Brasil, existem algumas propostas que começam a consolidar uma vertente mais histórica e cultural, com base, sobretudo, nas obras de Vigotski, que comungam com discussões sobre a educação estética voltada para a emancipação humana, abordando questões como a estética e a constituição do sujeito (Fusari, Ferraz, 2009; Zanella, 2007, FERNANDES, 2016).

O livro *A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à inclusão*, de Fernandes (2016), é a publicação que aborda mais diretamente essa temática no ensino de artes visuais, enfocando a criatividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural, expondo questões contextuais que explicitam o rompimento com as bases da reprodução no contexto escolar e explorando as manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais no ensino médio, no contexto da educação inclusiva.

Tais publicações indicam-nos que, em tempos atuais, a concepção de criatividade deixará de ser vista apenas como pensamento divergente, vinculada à cognição, sendo necessário compreender a relação entre imaginação e realidade, emoção e razão, sujeito e contexto. Por isso, deve estar no centro das discussões educacionais e, principalmente, no centro das discussões sobre o ensino de arte, como objeto de estudo.

A criatividade no ensino de artes visuais envolve diretamente a relação entre arte e ensino, para o que a atividade criadora é premissa e princípio, não como mera qualidade, mas como uma capacidade complexa, que tem origem na imaginação e que projeta o ser humano para o futuro (VIGOTSKI, 2009), permitindo a produção de algo novo e valioso, em algum campo do conhecimento, não sendo uma capacidade restrita a poucos iluminados, mas intrinsecamente vinculada à condição humana que, por essência, é criadora.

Esse percurso histórico evidencia que a criatividade tem sido vista como condição para o ensino de arte, mas não restrita a ele, ao mesmo tempo em desvela a existência de poucos estudos sobre a criatividade no ensino de arte, como veremos na próxima sessão.

O que dizem as pesquisas sobre a criatividade no ensino de arte: revisitando o estado da arte

Tendo apresentado algumas premissas básicas da criatividade no ensino de arte, faremos agora uma incursão nas pesquisas sobre a criatividade, a partir das quais foi possível apresentar as dimensões dessas no ensino de arte, incluindo aqui a atualização da revisão bibliográfica realizada em 2010. Que tipo de pesquisa é realizada sobre a criatividade no ensino de arte? O que dizem essas pesquisas? Essas questões balizam os contornos das reflexões que iremos apresentar nesta sessão, buscando, sobretudo, evidenciar os conceitos e as dimensões observados, em especial no campo do ensino de arte.

Fernandes (2016) apresenta uma revisão bibliográfica de estudos sobre a criatividade, apresentando um estudo do tipo estado da arte, o qual se caracteriza por [...] mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares (FERREIRA, 2002, p. 257), tendo como base dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos publicados em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A pesquisa realizada por Fernandes (2016), indica que estudos sobre a criatividade estão intrinsecamente vinculados ao contexto educacional e que, por isso mesmo, tangenciam questões que permitem conhecer as mais remotas possibilidades de relação entre criatividade, trabalho pedagógico, ensino de arte, ensino médio e educação inclusiva, o que abrangeu especificamente o período de 1996 a 2010, e, agora, extensivo ao ano de 2020.

É importante destacar que a autora verificou que

o levantamento da produção acadêmica representa o estabelecimento e a organização de um conjunto de informações sobre ideias e concepções que tangenciam a presença da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais no ensino médio. Tal premissa corroborou para a compreensão da importância dos aspectos implícitos às múltiplas formas de se fazer referência ou menção à criatividade. Assim, pesquisas cujo foco recai sobre práticas pedagógicas e artísticas, métodos de ensino em distintas áreas do conhecimento, avaliação, criatividade do aluno e do professor, ambiente criativo, barreiras à criatividade, entre outras, contribuiriam para definir os contornos e os limites da produção do conhecimento sobre o objeto em estudo (idem, p. 44).

A autora evidencia que são poucos os estudos sobre a criatividade no ensino de arte, sendo que, para adentrar a esse campo, é preciso estabelecer conexões e correlações que, por vezes, sobressaem de pesquisas que não abordam a criatividade no ensino de arte como objeto de estudo, mas que a colocam como princípio ou finalidade das pesquisas realizadas, por isso mesmo, estão à margem das discussões.

Assim, ao revisarmos os estudos, (re) apresentamos algumas reflexões com base nas produções acadêmicas brasileiras, comentando-os e destacando alguns pontos relevantes para compreender os contornos da criatividade no ensino de artes visuais.

Tomamos como base 4 estudos que fazem uma análise das produções acadêmicas sobre a criatividade no Brasil: 1) Estudo da criatividade no Brasil: análise das teses/dissertações em educação e psicologia (1970-1993), de Santos (1995); 2) Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001), de Zanella e Tironi (2005); 3) Criatividade: Características da produção científica brasileira, de Nakano e Wechsler (2007); 4) Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia, de Silva e Nakano (2012).

Tais estudos apresentam análises do tipo estado da arte, tendo como base artigos, dissertações e teses e indicam os percursos de pesquisa, o local, a abordagem e o foco e, mesmo sem abordar diretamente o ensino de arte, possibilita-nos entender as características gerais da criatividade no contexto educacional brasileiro, desde a década de 1970 até 2010.

Em seu artigo Santos (1995), apresenta um estudo da criatividade no Brasil, a partir de pesquisas desenvolvidas no período de 1970 a 1993, em cursos de mestrado e doutorado em educação e psicologia. Esse é um estudo pioneiro, no qual a autora discute que essas pesquisas são empíricas e experimentais, realizadas por psicólogos e educadores preocupados com a identificação e o desenvolvimento da criatividade na escola, e mostram que se questiona sobre a verdadeira função da escola para o efetivo desenvolvimento do potencial humano. Segundo a autora, os professores têm grandes dificuldades em lidar com as diferenças individuais dos alunos e desconhecem maneiras criativas de ensinar, já que se encontram desmotivados para ensinar, devido ao insucesso dos alunos e à baixa remuneração. A autora afirma que os professores definem o quê e como os alunos devem aprender, estimulando, assim, habilidades como o reconhecimento, a memória e o raciocínio lógico, que contrastam com as que estimulam o pensamento criativo, como a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração.

Zanella e Titon (2005) apresentam um estudo que se propõe ser a continuidade das pesquisas realizadas por Santos (1995), fazendo um recorte temporal que vai de 1994 a 2001, tendo como referência a produção científica oriunda de programas de pós-graduação em psicologia. As autoras indicam que houve aumento das produções sobre a criatividade no final da década de 1990, as quais se fundamentam nas abordagens psicométricas e psicanalíticas, analisando que as escolas deixam de ser o principal local de pesquisa, além de que os principais sujeitos não são mais professores e alunos, mas começam a aparecer na relação um com o outro – professores e alunos são sujeitos da mesma pesquisa.

Nakano e Wechsler (2007) realizaram um estudo a partir da revisão de teses, dissertações e publicações periódicas realizadas nos anos de 1984 a 2006, constantes em bases de dados eletrônicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Index-Psi, um banco de dados organizado pelo Conselho Federal de Psicologia. As autoras evidenciam que o enfoque educacional e clínico psicanalítico. O destaque para essa pesquisa recai sobre a avaliação psicológica da criatividade, realizadas por meio instrumentos que vão desde questionários e escalas, até desenhos, oficinas de recursos expressivos e jogos espontâneos criativos, indicando inclusive o aumento de tipos de avaliação que usam a arte como meio de mensuração. As autoras afirmam ser

Importante enfatizar o aparecimento de instrumentos nacionais para avaliação da criatividade: Escala de Pensar e Criar (Wechsler, 2006), Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal (Alencar, 1999), Teste de Aptidão Criativa (Rosas, 1984), Perfil da criatividade de professor (Nunes, 2000), Criando Metáforas (Dias e Primi, 2005), Escala sobre o perfil criativo profissional (Reis, 2005), Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula (Fleith e Alencar, 2006), Teste Brasileiro de Criatividade Figural Infantil (Nakano e Wechsler, 2006), Clima criativo nas organizações (Crespo, 2004), Inventário de Práticas Docentes que favorecem a criatividade no ensino superior (Alencar e Fleith, 2004), Escala de Adjetivos contextualizadores para avaliação da pessoa criativa (Reis, 2001), demonstrando um interesse não só pela padronização de instrumentos internacionais, mas também pela criação de novos instrumentos (idem, p. 266).

Esse destaque se faz pertinente, pois ajuda a compreender justamente o que já havíamos afirmado anteriormente: os estudos sobre criatividade têm ganhado força no cenário brasileiro, com abrangência do ambiente educacional, no qual se destaca o surgimento de pesquisas com enfoque social, fenomenológico e histórico-cultural que, até então, não haviam sido relatados em nenhum trabalho.

Silva e Nakano (2012) apresentam uma análise de publicações periódicas e trabalho de pós-graduação na área da psicologia, com o objetivo investigar a produção científica sobre criatividade no contexto educacional nos últimos quinze anos (1995-2009). Esse estudo mostra o crescimento do número de publicações, a partir do ano de 2000, principalmente nas regiões sudeste e centro-oeste, sendo que continuam a envolver professores do ensino fundamental e seus alunos, além de apontar carência de pesquisas com alunos com deficiência e ou com altas habilidades, idosos em universidades de terceira idade, espaços não formais de aprendizagem.

As pesquisas sobre a criatividade no contexto educacional, acima citadas, permitem-nos (re) afirmar que foram realizadas em programas da área de psicologia ou da educação; os sujeitos das pesquisas foram professores e alunos, dos diversos níveis de ensino, sendo que o foco recai sobre um ou outro como sujeitos; as práticas pedagógicas foram o foco central das discussões, partindo sempre de uma crítica às formas de reprodução do conhecimento existentes na escola e à pouca formação e preparo do professor para adotar posturas que, de fato, pudessem contribuir para o desenvolvimento da criatividade; que as pesquisas indicam a necessidade de treinamento de professores, da inserção da temática em cursos de formação de professores e de efetivas propostas para o desenvolvimento da criatividade na escola, em todas as áreas de conhecimento, inclusive indicam que existem áreas que são carentes de pesquisas, embora se registre o aumento dessas no campo da artes.

O treinamento de professores, segundo Santos (1995), foi uma das soluções encontradas para se ensinar criativamente, entendendo-se que, de alguma maneira, contribuiria para o desenvolvimento das habilidades criativas, tanto dos professores quanto dos alunos. Há de se considerar que essa solução ainda pode ser aplicada aos dias de hoje, em termos de formação inicial e continuada.

As concepções psicanalíticas e experimentais, inicialmente, orientam os estudos, cujo foco é o sujeito e as variáveis internas da criatividade, sobretudo as habilidades correlacionadas a ela, sendo que, desde o ano 2000, começam a se consolidar estudos que tratam de uma concepção abrangendo aspectos sociais e histórico-culturais.

Dentre os estudos destacamos que Zanella e Titon (2005), indicam que a categoria linguagens artísticas (teatro, dança e biodança, artes plásticas e visuais, literatura, música, linguagens híbridas), devem ser consideradas nas parametrizações da pesquisa, devido à frequência com que aparecem nos trabalhos que tratam da criatividade. Segundo as autoras, 22,1% das pesquisas apresentam questões relacionadas às vivências artísticas e estéticas, com ênfase principalmente em artistas. Esse fato apresenta-se como relevante para o estudo que hora realizamos. Também destacamos que Silva e Nakano (2012), indicam que

o levantamento das publicações sobre a temática em outras áreas é recomendado, dado o fato de que esse fenômeno tem sido também abordado por diferentes práticas e perspectivas teóricas, nas mais diversas áreas do conhecimento, como as artes, a filosofia, a educação e a comunicação, dentre outras.

De fato, ao olharmos para essa pesquisa e revisitando os estudos já realizados por Fernandes (2016), podemos indicar alguns aspectos pertinentes sobre a criatividade no ensino de artes visuais. O primeiro envolve o campo de abrangência das pesquisas, pois existem inúmeros estudos realizados em nível de mestrado ou doutorado, muitos deles no campo da educação, da psicologia e da saúde ou qualquer área de conhecimento, enfocando diferentes níveis de ensino ou campo de atuação profissional.

Segundo Fernandes (2016), a criatividade é objeto de estudo de quase 50% das produções acadêmicas sobre o tema, sendo analisada nas práticas pedagógicas, do ponto de vista da percepção do professor ou do aluno. Nas demais produções ela é mencionada nos resultados, sendo critério indicativo da qualidade do ensino ou ainda como uma finalidade da educação. Como objeto de estudo é um assunto que perpassa várias áreas do conhecimento, mas sobressai no ensino das ciências (em especial da física) e no ensino de arte. A diversidade de temas a ela correlacionados é grande, vai desde saberes docentes, passando pelas competências intelectuais, até as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Segundo Fernandes (2016, p. 44),

as pesquisas que mencionam a criatividade buscam alternativas para romper com práticas pedagógicas limitadoras da autonomia, do pensamento crítico e da manifestação espontânea dos alunos, colocando em evidência a presença da criatividade na prática pedagógica e na prática docente. Dessa maneira, ressalta-se a necessidade de mudanças criativas da prática pedagógica, de maneira que os professores usem uma didática apropriada ao perfil dos alunos, que prime pela seriedade, pelo diálogo e, por consequência, pela criatividade.

Ainda segundo a autora, outro aspecto que merece destaque é a concepção de que a criatividade é uma qualidade a ser atingida ou enaltecida, na busca por uma educação que a tenham como objetivo. O processo educativo deve desenvolver, estimular e favorecer o desenvolvimento da criatividade, sendo que escola, professores e alunos devem ser, continuamente, preparados para que essa educação criadora se efetive, não estando restrita apenas ao ensino de arte, mas indicando que todas as disciplinas escolares devem contribuir para explicitar especificidades sobre procedimentos e atitudes que a desenvolvam.

Outro aspecto aponta para o entendimento de que a arte é utilizada por distintas disciplinas escolares como um recurso metodológico e um mecanismo para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, contribuindo para o ensino e a aprendizagem, justamente por haver um entendimento de que a arte favorece práticas que reconhecidamente promovem ou facilitam o desenvolvimento da criatividade.

Observamos que os professores estão buscando caminhos para que as aulas possam ser mais dinâmicas e criativas, procurando aproveitar as experiências do dia a dia do aluno e explorando assuntos da atualidade para desenvolverem propostas de ensino criativo.

Outro aspecto envolve as barreiras para o desenvolvimento da criatividade do professor, devido à sobrecarga de trabalho e à realização de atividades em espaços diferentes e em diversas escolas, dentro e fora e em diferentes salas de aula, muitas vezes desprovidas de materiais e recursos pedagógicos ou com elevado número de alunos. Além disso, existem demandas oriundas da gestão escolar, das políticas educacionais. Mas, mesmo diante das limitações, os professores possuem certa flexibilidade na execução de seu trabalho e na utilização da criatividade na elaboração das atividades. Reconhecem a necessidade de aprimoramento profissional para desenvolverem um trabalho criativo e percebem a ausência de trabalhos integrados com seus pares, devido ao isolamento e às dificuldades de relacionamento interpessoal. Também encontramos estudos que mostram as distintas barreiras à expressão da criatividade pessoal, nos diferentes níveis de ensino. As barreiras à criatividade do aluno podem ser identificadas na falta de motivação e apoio oriundos da família e das ações dos professores.

Um aspecto que merece ser considerado, também, é que algumas produções acadêmicas ressaltam a necessidade de desenvolver a criatividade do aluno, apontando a importância de estimular e criar ambientes favoráveis para que esta seja plenamente atingida. Esse fato está indiretamente vinculado à organização do trabalho pedagógico, pois a criatividade resulta como aprendizagem decorrente dos objetivos e métodos de ensino. Nesse caso, é preciso avaliar os níveis de criatividade no aluno ou como eles a percebe na ação do professor. Destaca-se que, como resultado de pesquisas, muitas vezes os alunos se avaliam mais positivamente criativos do que avaliaram seus professores e colegas. Esses estudos indicam uma visão crítica ao não favorecimento da criatividade do aluno, ocasionado por práticas restritivas e pouco motivadoras. A criatividade é associada ao pensamento crítico, à ideia de dinamismo e às ações pedagógicas diversificadas que motivam os alunos a serem e a continuarem criativos.

No que se refere à criatividade no ensino de artes visuais, tendo como base a revisão bibliográfica atualizada, apresentamos algumas premissas gerais:

1. A primeira consideração se refere ao fato de que a criatividade é considerada como inerente ao ensino de arte, sendo inclusive um indicador da qualidade desse ensino.
2. A arte é um meio para desenvolver a criatividade, favorecendo a educação, tanto no âmbito do ensino de arte quanto na educação em geral.
3. O desenvolvimento da criatividade é necessário para a produção artística e para o acesso ao conhecimento da arte. As práticas artísticas são compreendidas como o caminho e estímulo para criatividade, além de ser um meio para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos.
4. A arte contribui também para uma escola mais dinâmica, mais crítica e articulada com a realidade social e cultural, por isso mesmo deve ser valorizada, incentivada.
5. Existem propostas e ações sistematizadas para o desenvolvimento da criatividade com base nas práticas artísticas. Aplicam-se métodos ou propostas pedagógicas como, por exemplo, a solução de problemas que o aluno precisa resolver criativamente, por meio da reflexão na ação.
6. A criatividade no ensino de artes visuais extrapola os limites da sala de aula e se inserem no contexto escolar, por meio da promoção de ações articuladas, manifestas em projetos de trabalho, eventos, ou simplesmente em atitudes criativas.

Os desafios de desenvolver a criatividade no ensino de artes visuais: currículo e formação de professores

Falar sobre a criatividade no ensino de artes visuais como já afirmado no início deste artigo é um grande desafio, devido às inúmeras vertentes conceituais, às expectativas ou ainda ao que ainda precisa ser elaborado e pesquisado, para que o que está à margem realmente ocupe lugar central.

A questão polêmica envolve diretamente percepções que têm base, na maioria das vezes, no senso-comum, fazendo com que nossas discussões fluam entre os discursos que colocam a criatividade como ponto nevrálgico, no cerne das discussões sobre o ensino de arte, estando presente nos documentos curriculares de arte, por exemplo. Dentre esses, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

Nesse documento vemos, de maneira preponderante, voltar a emergir o discurso da importância da criatividade na escola, estando ela colocada como aspecto central, sobretudo no ensino de arte. A título de exemplo, dentre as 10 competências gerais da educação básica na (BNCC), temos a segunda competência que prevê:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a **criatividade**, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 11. Grifo nosso).

Embora essa competência seja prevista para todas as áreas de conhecimento é no componente curricular Arte que se enfatiza que

As manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e **criadores** (BRASIL, 2017, p. 193. Grifo nosso).

Essa ênfase também aparece com destaque entre as 6 dimensões do conhecimento em Arte: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas dimensões são apresentadas como “[...] linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola”, não havendo hierarquia entre elas aplicáveis aos conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

A dimensão **Criação**, nos termos da BNCC,

refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2017, p. 194).

Além disso, os processos criativos aparecem na dimensão Reflexão, que

refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os **processos criativos**, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como **criador**, seja como leitor (BRASIL, 2017, p. 195. Grifos nossos).

Segundo a proposta essas dimensões devem facilitar o processo de ensino e aprendizagem em arte, integrando conhecimentos

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e **criação** (BRASIL, 2017, p. 197. Grifos nossos).

Embora falem das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como áreas de conhecimento, elas se tornam unidades temáticas, dentro do Componente Curricular Arte, tendo competências específicas:

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando- -as nas **criações** em Arte.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e **criação** artística. (BRASIL, 2017, p. 198. Grifos nossos)

A BNCC traz ainda outras menções à criação, seja na intencionalidade da educação básica, ou nos objetos de conhecimento, que envolvem: contexto e prática, elementos da linguagem, matrizes estéticas e culturais, materialidades, processos de criação, sistemas de linguagem. Ou nas habilidades a serem desenvolvidas no aluno, à título de exemplo, citamos duas:

(EF15AR05) Experimentar a **criação** em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua **criação** e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais (BRASIL, 2017, p. 199. Grifos nossos).

Como se pode observar criação, criatividade, processos criativos são termos mencionados com bastante recorrência, o que, de certa forma, representa uma valorização da criatividade, seja do professor ou do aluno. Mas, na prática essa intencionalidade é areia movediça, vez que não existe menção a como isso irá ocorrer em cenários em que não existem professores devidamente preparados para a implantação dessa BNCC, ou ainda sem formação específica em arte ou para uma educação efetivamente criadora. Inclusive não identificamos as estratégias de apoio ao professor, tão necessárias para o desenvolvimento de práticas artísticas, ou ainda previsão de recursos financeiros para que os professores tenham tempo para planejar, para dispor de materiais ou de suporte bibliográfico que possam subsidiar uma prática efetivamente criativa.

Além dessas questões, temos ainda algumas perguntas que, uma vez agrupadas, podem representar desafios para os professores de artes visuais, seja os que estão em sala de aula, seguindo documentos curriculares, ou seja os que estão em processo de formação inicial ou continuada.

Um grupo de perguntas versa justamente sobre a necessidade de aprofundar conceitos sobre a criatividade, que estão presentes em cursos de formação de professores de artes visuais: na formação inicial de professores existem disciplinas sobre criatividade? Quais são os autores que embasam essas disciplinas? Como a formação de professores desenvolve estratégias para desenvolver a criatividade de futuros docentes? Os cursos de formação continuada enfatizam a criatividade? De que maneira? Em momentos de crise ou em proposição de estratégias de ensino?

Um segundo grupo envolve a organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais: Qual a sua concepção de criatividade? O professor desenvolve metodologias criativas? A escola contribui para a realização de práticas pedagógicas criativas? Quais são as concepções de criatividade que estão presentes nas propostas pedagógicas das escolas? Qual o espaço e o tempo para o desenvolvimento da criatividade na escola? A escola entende que a criatividade não é atributo apenas das aulas de arte? Como o professor de arte pode ajudar a expandir a compreensão da criatividade no processo educativo? Quais são os repertórios estético-criativos que o professor apresenta para o seu aluno? Eles têm base nos processos criativos dos artistas? O ensino de arte é uma estratégia para desenvolver a criatividade ou para ensinar arte? Os documentos curriculares contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula?

O terceiro grupo de perguntas envolve a relação professor, aluno e família: o professor de artes visuais tem como objetivo desenvolver a criatividade dos alunos? Os professores apresentam estratégias claras para desenvolver a criatividade de seus alunos? Como se estabelece o diálogo com a família, para potencializar a criatividade do aluno?

Como se observa, temos muitas questões que nos desafiam e que resultariam em objetos de estudos sobre a criatividade, as quais podem mover pesquisas e projetos pedagógicos ou motivar professores de arte a buscarem respostas, a partir de sua prática pedagógica.

Considerações finais

Iniciamos este texto afirmando que nosso objetivo era abordar questões, teorias e pesquisas que delineiam os caminhos da criatividade no ensino de artes visuais. Acreditamos que, em linhas gerais, nosso objetivo foi atingido. E esse percurso tem nos mostrado que a criatividade ocupa uma centralidade no ensino de arte, ao mesmo tempo em que fica à margem do processo. Isso fica evidente quando seguimos um percurso histórico e analisamos os rumos das pesquisas.

Também podemos observar que essa centralidade está presente na constituição e muitas vezes no discurso de defesa do ensino de arte na escola, em afirmações do tipo a arte na escola é importante porque desenvolve a criatividade; o professor de arte é o mais criativo da escola, etc. Nesse mesmo discurso, vemos ações nas quais a criatividade é vista de maneira marginal, pois as concepções sobre a temática não são claramente explicitadas pelos docentes ou em propostas pedagógicas das escolas ou ainda em documentos curriculares.

É fato, que a criação em arte ainda está fortemente vinculada à ideia de fazer artístico, no qual o processo de criação é absolutamente intuitivo e altamente subjetivo. Não sendo possível ser controlado ou compreendido de maneira sistemática. Nessa perspectiva, a criação parece estar vinculada ao acaso, à espontaneidade, deixando-nos em um campo minado, no qual não sabemos o que teremos a nossa frente, sem conseguir realizar projeções sobre o real caminho para a criatividade no ensino de artes visuais.

Também, a título de apresentação das contradições que envolvem o tema, temos uma reflexão que nos parece bastante oportuna e que mostra uma concepção de criatividade que paira sobre o ideário dos professores de artes visuais: a criatividade como solução de problemas. Esse talvez seja o aspecto mais central em nossas discussões, sobretudo porque a criatividade é lembrada em tempos de dificuldades, quando temos a ausência de materiais para as aulas de artes visuais, ou quando se afirma a importância da criatividade, para resolver situações imprevistas. É claro que, conforme a abordagem histórico-cultural, a criatividade tem origem na realidade, sofre uma complexa modificação decorrente da capacidade criadora do homem de combinar, associar e dissociar (VIGOTSKI, 2009), mas não pode ser confundida com improviso.

No processo criativo, a emoção e a razão contribuem para que a realidade se converta em produto da imaginação e se materialize em formas, coisas, hábitos, valores, mas com uma força ativa capaz de modificar a realidade – exemplo disso são as produções científicas e artísticas. Essas mesmas produções se convertem em realidade, que novamente servirão como referências à atividade criadora, mantendo um círculo que se forma sucessivamente e infinitamente. Por isso, é preciso que tenhamos certo controle sobre os processos criativos, e, sem deixar de perder a fluidez do processo, há de se estabelecer estratégias para o desenvolvimento da criatividade, de maneira intencional e sistematizada.

Em nosso título apresentamos um elemento de contradição, ou seja, a oscilação entre a centralidade e marginalidade do tema, e apontamos que uma teoria pedagógica que embasa o ensino de artes visuais tem relação direta com a concepção de criatividade, que há pesquisas que expõem diferentes concepções de criatividade no ensino de artes visuais e que temos muitos desafios a enfrentar. Mas, de fato, fica evidente também que existem práticas pedagógicas e práticas docentes que favorecem, estimulam ou propiciam a criatividade como foco central das discussões e, partindo da necessidade de compreender ou explicar a realidade, apontam para soluções dos problemas encontrados; poucas são as críticas às formas de reprodução do conhecimento existentes na escola, mas essas parecem pretender impactar no trabalho pedagógico dos professores, contribuindo para mudanças sobre as concepções sobre a criatividade e certificando a sua presença no ideário educacional.

Muitos estudos apresentam a arte como um meio para desenvolver a criatividade, sendo que Zanella e Tironi (2005), já haviam indicado a crescente frequência com que as questões relacionadas às vivências artísticas e estéticas aparecem nos trabalhos que tratam da criatividade. Esse é um aspecto que mostra que a arte assume importância no contexto educacional e escolar, sobretudo pela sua relação com a criação, mas não é uma premissa que deva estar associada somente ao ensino de arte.

Por fim, observamos que as produções científicas permitem-nos criar um cenário sobre a criatividade no ensino de artes visuais, em que os contornos e a complexidade da temática se evidenciam, sendo modificados e ressignificados ao longo de um período histórico que, de fato, não é muito longo, vez que se intensificam a partir da década de 1970, com tímidos avanços em estudos mais recentes.

A criatividade no ensino de artes visuais está permeada por práticas determinadas historicamente, ao mesmo tempo em que se consolida e se redimensiona, por meio de concepções e práticas pedagógicas, com diferentes formas de expressão e manifestação da criatividade, tanto do professor quanto do aluno, no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. especial, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. *A Imagem no Ensino de Arte*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.
- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. *A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à inclusão*. Curitiba: Appris, 2016.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2007.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade: Características da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v6n2/v6n2a15.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: VIRGOLIN, Ângela M. Rodrigues (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 65-85.
- OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Andréa Temponi. *Estudo da criatividade no Brasil: análise das teses/ dissertações em educação e psicologia (1970-1993)*. 1995. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.
- SILVA, Talita Fernanda da; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 743-759, set. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300014&lng=pt&nrm=iso. acessos em 17 dez. 2020. Epub 19-Jun-2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000013>.
- VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- ZANELLA, Andréa Vieira; TITON, Andréia Piana. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 305-316, mai./ago. 2005.



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

¹ Rosana de Castro é professora no Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília, integra o grupo Transviações. As suas principais linhas de investigação são a formação inicial e continuada de professores de artes visuais para a educação básica e as relações entre a arte e o desenvolvimento humano em processos educacionais.

E-mail:
rosanadecastro@unb.br

Referência:

DE CASTRO, Rosana. As ideias de Herbert Read: uma educação para a paz. **Revista VIS**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 127-143, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>.

AS IDEIAS DE HERBERT READ: UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

*Herbert Read's ideas:
an education towards peace*

¹ Rosana de Castro

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre como a experiência em ensino de arte da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) pode nos inspirar para falarmos do conceito de criança ativa, ressignificando o valor desta concepção para a arte-educação contemporânea. O estudo se deu a partir de pressupostos de Jean-Jacques Rousseau para a educação na obra *Emílio* ou *Da Educação*, relacionando-os a aspectos da Psicologia Funcional, de Édouard Claparède, e sua ressonância nas atividades desenvolvidas no Brasil pela psicóloga russa Helena Antipoff e Augusto Rodrigues, na EAB, além das proposições da Sociologia Interpretativa, de Willian Corsaro. As reflexões elaboradas levam a perceber as transformações a que passou o conceito em tela e suas possíveis contribuições no ensino de Arte na atualidade.

Palavras-chave: Educação pela Arte; Estética; Educação pela Paz

Abstract

The article introduces the ideas and the principles of the English esthete, historian and art critic Herbert Read, which were published in *Education through Art*, in 1943. To outline his research, Read applied references, which supported his objective of investigating the contributions of artistic expression to education, from psychology, physiology and philosophy of education. Throughout the process, several children's drawings were collected in English schools. To proceed with the analysis of this material, a method was developed to relate psychological types with artistic expression, based on the children's drawings. The results achieved supported the defense that the expression and the appreciation of art are important for the adaptation of individual psychological types to the social context; and, that both should be favored by the school aiming at the development of sensitivity and respect for others via the promotion of aesthetic education.

Key-words: *Education through Art; Aesthetics; Education Towards Peace*

Introdução

A queda do Nazismo, na Batalha de Berlim, em 1945, foi o momento do triunfo soviético que conquistou a cidade alemã contribuindo para livrar a humanidade de um dos seus piores pesadelos, a II Guerra Mundial. Esse era o contexto em que Read (2001) desenvolvia as suas atividades de pesquisa, que culminaram em Educação pela Arte. E, conforme explica o autor, “[o] livro só se tornou possível depois que fui convidado a participar da Leon Fellowship da Universidade de Londres nos anos 1940-41 e 1941-42” (prefácio).

No pós-guerra, as ideias de Read (2001) ganharam espaço em outros lugares. Sua tese indicava para o ensino da arte como base para a consolidação da educação humanista e da educação para a paz, alternativas possíveis endereçadas a formar gerações que compreendessem o valor da vida humana desprezada pelas guerras. Taylor (1968) explica que, mesmo que Educação pela Arte não tenha se tornado o tratado pedagógico mais importante do período, a sua publicação promoveu a articulação entre a estética moderna e a prática de ensino das artes plásticas nas salas de aulas das escolas infantis. Segundo o autor, Read (2001) atribuía um valor especial à liberdade que vinha dos ateliês modernistas em contraposição aos cânones das academias, e atuava para fazer chegar essa liberdade às aulas de artes plásticas das crianças inglesas, de maneira que elas pudessem desfrutar de processos de autodesenvolvimento e autodescoberta. Taylor (1968) adverte que Herbert Read não foi um esteticista sistemático, porém, escrevia com atenção e sensibilidade às tendências ideológicas de sua época, articulando as suas ideias sobre arte com os seus interesses em psicologia e nas diferentes teorias modernas que emergiam endereçadas à natureza da criatividade artística.

O surgimento das ciências sociais e das ciências humanas, no final do século XIX e início do século XX, demandou dos teóricos dessas novas ciências que recorressem os pressupostos da filosofia e das ciências naturais em profundidade. Isto porque essas eram as bases teórico-conceituais disponíveis, à época, que poderiam sustentar a construção e a inauguração dos fundamentos dos estudos sobre os aspectos sociais e comportamentais dos indivíduos. Nesse cenário, a estética e a fisiologia tornaram-se as fontes para os psicólogos que tentavam compreender de que modo as emoções e os sentidos eram processados biologicamente, ao tempo em que também influenciavam o comportamento dos sujeitos. Junto às investigações psicológicas, estavam àquelas relacionadas à pedagogia, pela necessidade de encontrarem-se métodos para, entre outros objetivos, educar os sentidos.

Read (2001) parte dos seus conhecimentos sobre a estética e vai ao encontro dos estudos psicológicos, fisiológicos e pedagógicos disponíveis. O seu principal propósito é sustentar a defesa teórica sobre a relevância da arte para fundamentar o sistema educacional escolar.

Para tanto, ao longo do desenvolvimento das suas ideias, ele discute o conceito de educação desde diferentes perspectivas. De início, ele explica que a sua intenção é sinalizar para a função mais importante da educação, que, segundo os seus estudos, deveria concorrer para o ajuste entre sentimentos, emoções e mundo objetivo, fortalecendo a educação para a sensibilidade estética com foco em uma educação pela paz.

A proposição deste artigo é apresentar as ideias e os fundamentos que Read (2001) publicou em Educação pela Arte, os quais, entre outras ações, influenciaram e alicerçaram o ensino das artes plásticas no Brasil, via a Escolinha de Arte, no Rio de Janeiro. As seções discutem a noção de arte, a percepção, a relação entre a imagem e o pensamento, entre outros temas tratados pelo autor e pela sua obra.

A noção de arte

Read (2001) afirma que a indefinição do conceito de arte se deve, em parte, pelo fato dela estar quase sempre relacionada às questões da metafísica. Embora, a arte também esteja vinculada à objetividade, ao mundo orgânico e integrada ao processo da percepção, argumenta o autor. Junto a isso, ele reivindica que, sem a arte, a civilização perderia o seu equilíbrio e se veria mergulhada em um caos. Esse distanciamento estabelecido entre a arte e a realidade objetiva, segundo Read (2001), obriga que, para explicá-la, seja necessário partir da ciência. O objetivo dessa partida é "estabelecer um conceito de arte como parte do processo orgânico da evolução humana, e, portanto, como algo bastante diferente da atividade mais ou menos arbitrária e ornamental que é a única função que biólogos, psicólogos e historiadores normalmente atribuem a ela" (p. 16).

Para sedimentar as suas ideias sobre a arte enquanto parte do processo orgânico da evolução humana, Read (2001), primeiro, empreende uma discussão sobre a forma. Desde a perspectiva do autor, "é da lógica da forma que provém a emoção da beleza" (p. 22). E, com base em uma análise da relação entre arte e natureza, com destaque para as formas de uma e de outra; junto a isso, fazendo algumas considerações sobre as cores, no processo de produção artística, relacionando-as com características emocionais (vermelho -raiva, azul - paz, entre outras associações), é que Read (2001) argui sobre a forma e cor,

em resumo, descobrimos dois elementos presentes em todas as obras de artes plásticas: a forma, que atrelamos à operação das leis universais da natureza, e a cor, que é a propriedade superficial de todas as formas concretas, servindo para enfatizar a natureza física e a textura dessas formas. Existem certas propriedades secundárias que surgem da combinação entre duas ou mais formas -, formas dentro de uma forma, por assim dizer. Equilíbrio, simetria e ritmo são propriedades desse tipo, e seu propósito é sugerir a condição estática ou dinâmica, passiva ou ativa das formas relacionadas. A composição é a soma total dessas propriedades secundárias, inclusive a cor; e o objetivo da composição é organizar todos os elementos físicos que transformam a obra de arte em um padrão coerente, que agrada aos sentidos. Se a obra de arte envolver uma ilusão de espaço, então todas essas propriedades deverão contribuir para essa ilusão (p. 26, grifos do autor).

Sobre essas análises, e resultados, acerca da forma e da cor nas obras de arte, Read (2001) adverte que, elas só foram viabilizadas porque as obras, nesse caso, foram examinadas do mesmo modo que um fenômeno natural, ou seja, como um objeto que é investigado pela precisão de um instrumento científico.

O autor avisa que a forma estimula diretamente os sentidos, os quais são explicados pelas ideias da física e da psicologia, porém, considerando que essas ciências são universais, os seus achados sobre as formas nas obras de arte também serão universais, disso resulta que, "as propriedades formais da arte não variem de país para país, ou, de época para época" (READ, 2001, p.34). Neste sentido, o autor alerta que esse tipo de análise formalista foi utilizado em demasia pelos estudiosos o que acarretou em que "boa parte da estética se desenvolveu a partir desse pressuposto, e o resultado disso foi um formalismo por demais limitado" (p. 26). Segundo Read (2001), esse excesso de formalismo foi rompido por Theodor Fechner.

A necessidade de rompimento com o formalismo em demasia se deu, entre outros aspectos, pelo fato de que a obra de arte não prescinde da interação com o espectador. Nesse sentido, pode-se dizer que ela possui uma dimensão subjetiva que não deve ser preterida, reivindica Read (2001). O autor explica que as imagens das obras resultam dos níveis inconscientes da mente, tanto do artista (criador) quanto do espectador. Segundo Read (2001) ambos são conduzidos ao mundo dos sonhos, de onde vem a inspiração do artista. Sendo assim, a arte envolve dois princípios importantes: (a) o princípio da forma - derivado do mundo orgânico e do objetivo universal de todas as obras de arte; e, (b) o princípio da criação - peculiar à mente do ser humano, que o impele a criar (e a apreciar a criação de) símbolos, fantasias e mitos que assumem uma existência objetiva universalmente válida apenas em virtude do princípio da forma. Segundo o autor, "a forma é uma função da percepção; a criação é uma função da imaginação" (p. 36, grifos do autor).

Para inserir a dimensão subjetiva nos estudos sobre a arte, Lipps, explica Read (2001), cunhou o termo empatia, compreendido como deleite objetivado do ser, que significa que o espectador projeta as suas emoções ou os sentimentos na obra de arte. Na concepção de Read (2001), empatia "é um modo da percepção estética em que o espectador descobre elementos dos sentimentos na obra de arte e identifica seus próprios sentimentos com esses elementos - isto é, descobre espiritualidade, aspiração, etc."(p. 27). O autor diz ainda que, essas estéticas podem variar e, assim como a apreciação da arte, a sua criação também é impactada por todas as variações dos comportamentos humanos.

Nessa empreitada de estudos sobre a subjetividade, Read (2001) analisa as perspectivas de psicólogos (Binet, Dessoir, Bullough) que investigaram a questão a subjetividade em relação com a obra de arte e, como resultado, classificaram os tipos de percepção estética, bem como, mostraram que as expressões artísticas têm correspondência com os tipos perceptivos. Sobre isso Read (2001) afirma que

tanto na criação quanto na apreciação da obra de arte existe um estado de consciência estética para a qual podemos encontrar correlatos fisiológicos ou até mesmo físicos. É possível que os processos mentais envolvidos possam ser expressos em termos gerais, da mesma forma, por exemplo, que as leis do desenvolvimento orgânico podem ser expressas em termos gerais (p. 28).

Ainda sobre os estudos acerca da subjetividade, Read (2001) recorre as suas referências teóricas - Kretschmer, Pavlov, Jaensch, Pfahler, Jung e Sheldon – e aos quatro tipos básicos de atividade mental: pensar, sentir, sensação e intuição. Read (2001) afirma, baseado em Kretschmer, que a personalidade é determinada pela combinação entre o temperamento, o caráter e o intelecto. E, do mesmo modo que Read (2001) construiu a relação entre os quatro tipos de personalidade e os quatro tipos de atividade mental, ele propõe a articulação entre esses e os quatro modos distintos de atividade estética (expressos nas obras de arte e categorizados, por estilos, pela história da arte), propondo o seguinte: (a) realismo ou naturalismo - consiste em fazer uma imitação tão exata quanto possível dos fatos objetivos presentes no ato da percepção, (b) idealismo, romantismo, super-realismo, arte fantástica ou imaginativa - ao fazer uso de imagens de origem visual, constrói, a partir delas, uma realidade independente, (c) expressionista - determinada pelo desejo do artista de encontrar uma correspondência plástica para suas sensações imediata, suas reações de temperamento a uma percepção da experiência; e, (d) abstrato - se esforça para evitar todos os elementos pessoais e pede uma resposta estética às relações puramente formais de espaço, massa, cor, som, etc; construtivo, absoluto ou intuitivo seriam termos mais adequados para esse estilo.

Read (2001) afirma que tanto a arte moderna quanto a psicologia moderna romperam com a ideia de homogeneidade. Nesse sentido, ressalta que as categorias anteriormente expostas não necessariamente, estão impedidas de misturarem-se em seus estilos, "de um ponto de vista científico, cada tipo de arte é a expressão legítima de um tipo de personalidade mental. Assim, de um ponto de vista científico, realismo e idealismo, expressionismo e construtivismo são todos fenômenos naturais, e as escolas antagônicas em que os homens se dividem, são meros produtos da ignorância e do preconceito. Um verdadeiro ecletismo pode, e deveria, desfrutar todas as manifestações do impulso criativo do homem" (p. 30).

Percepção

Read (2001/1963) esclarece que nem toda percepção é inerentemente artística e que em termos objetivos da arte, assim como as demais atividades, a percepção baseia-se no que melhor se organiza em termos funcionais - maior economia de material com o máximo de força estrutural. E, essa é a característica objetiva da arte.

Ao aprofundar as suas reflexões, tomando para referências os estudos psicológicos sobre a percepção, Read (2001) afirma que há dois elementos presentes no ato de perceber: um sujeito e um objeto. O objeto pode ser tanto algo externo quanto interno à mente. O sujeito, por sua vez, é um ser humano constituído biologicamente, mas que, dispõe de certos sentidos que podem ser direcionados ao objeto externo, o qual pode ser visto, tocado, ter gosto, cheiro e som, explica o autor. Sob a perspectiva de Read (2001/1963), no processo da percepção, o sentido priorizado é o da visão. E todas as questões da percepção estarão sendo colocadas em relação a esse sentido em específico. Ele descreve a percepção visual da seguinte forma: "temos um objeto 'x' e um ser humano sensível dirigindo sua atenção para esse objeto. 'X' é visto: um reflexo de seu contorno, massa e cor, passa pelas lentes dos olhos e é registrado como 'imagem' pelo cérebro [...] o ato da percepção culmina com uma consciência da aparência do objeto" (p. 37, grifo do autor).

Read (2001) explica que a percepção do objeto não ocorre de modo isolado do seu contexto, nesse sentido, o ato da percepção, em certa medida, é também um ato de discriminação "embora, como afirmam alguns psicólogos, uma discriminação em favor de um determinado padrão ('bom' ou 'o melhor possível'). Além disso, o cérebro que recebe esses reflexos é também capaz de recuperar impressões que ficaram registradas em processos anteriores de percepção "é próprio da existência da mente de 'reproduzir' ou 'relembrar' a consciência que era a consciência do conteúdo de um estado anterior e de utilizar essa consciência retida na vida presente ou futura" (p. 38). Read (2001) afirma que o processo de associação perceptiva - a ligação entre o ato presente da percepção e o ato revivido, e

a faculdade que nos capacita reviver a consciência de percepções anteriores é por nós chamada de memória. Esse processo pode ser simples - ver a chuva e lembrar que há um objeto para proteger, o guarda-chuva - ou mais complexos, o método terapêutico conhecido como psicanálise baseia-se no fato de que as associações podem ser indiretas - ou seja, as conexões entre uma consciência e uma consciência revivida, ou entre duas consciências revividas, amiúde, escondem-se da mente consciente do sujeito (p. 39).

Na sequência dessas suas reflexões, Read (2001) chama atenção para o fato de que o sujeito que percebe não é um sujeito passivo, "ele é 'sensível' reagindo à recepção do conteúdo no ato da apreensão. O sujeito que responde é, na verdade, um organismo psicofísico, e sua reação é uma reação motora dos nervos, glândulas e de todo o metabolismo do corpo ao estímulo recebido através dos órgãos sensoriais. Essa reação motora é chamada de sensação". Além da sensação, explica Read (2001), há também resposta do sistema afetivo "a resposta da mente a qualquer ato de percepção não é um fato isolado; ela é uma parte de um desenvolvimento em série: ocorre no contexto de uma completa orquestração das percepções sensoriais e das sensações, sendo controlada - devido ao seu lugar neste modelo - pelos chamados sentimentos" (p. 39). O fator estético que Read (2001) observa nesse processo "é a disposição de sentir a totalidade de um evento experimentando como conveniente e adequado [...] isso significa que de todos os modelos possíveis de comportamento, um será escolhido pelo indivíduo como particularmente conveniente ou adequado. Ele é sentido como correto" (p. 39 e p. 65).

Read (2001) compreende por consciência o conteúdo da apreensão (resultado da percepção), além disso, considera que as imagens possuem relação com a imaginação, mais do que com a percepção. Em sua opinião memória é "a capacidade de relembrar as imagens (registradas percepção) em vários graus de intensidade (porque, segundo o autor, a nitidez das imagens vai diminuindo com o passar do tempo). Imaginação, por sua vez, seria "a capacidade de relacionar imagens entre si - de fazer combinações delas no processo de pensar, ou no processo de sentir" (p. 41).

Sobre a imaginação, criação e percepção

Read (2001) afirma que a imaginação "revela-se como o fator comum a todos os aspectos subjetivos da arte, e como o fator que reconcilia esses diversos aspectos subjetivos com as invariáveis leis da beleza objetiva, o estado emotivo mais que habitual com a ordem mais que habitual" (p. 32). Além da objetividade, a imaginação possibilita a expressão de um lugar que é próprio do sujeito, que extrapola a imitação e permite criar,

somos dotados de um livre-arbítrio, e em virtude dessa liberdade, lutamos por evitar as características fixas e regulares das leis da natureza e por expressar em seu lugar, um mundo nosso - um mundo que é reflexo de nossos sentimentos e emoções, dos instintos e pensamentos complexos que chamamos de personalidade (p. 32).

Existem vários sentimentos e muitos modos de expressão. Se há de fazer-se uma distinção entre a arte da expressão e a expressão propriamente dita, é necessário refinar a resposta sobre o padrão de valores a ser adotado na distinção entre os sentimentos que afetam uma e outra, explica Read (2001). Embora, seja clara que a expressividade do artista, ou de pessoas cegas que podem expressar sentimentos concretizando-os em expressões visuais, essas ideias também "explicam o apelo da arte às nossas sensações, bem como, às nossas mais elevadas faculdades sintéticas da mente e da imaginação. O apelo da arte à imaginação, afirma Read (2001), é um processo muito sutil, ocorrendo abaixo do nível de nossa vida consciente normal.

Imagem, sob a perspectiva de Read (2001), é entendida como "os conteúdos que, na memória e na imaginação, parecem ser vistos pela mente cognitiva como objetos, e sobre os quais o ato de apreensão parece ser direcionado" (p. 41). O autor propõe a seguinte tipificação para a imagem, entre as quais: (a) pós-imagem: a sensação ótica que o olho transmite ao fixar-se por um determinado tempo na imagem (por exemplo, quando se fixa a visão na cor vermelha e, depois, olha-se para uma parede branca, a imagem anterior torna-se verde); (b) alucinações - imagens que derivam de sonhos ou do ambiente objetivo; (c) imagens da memória. As imagens de sonho, alerta Read (2001) devem ser distinguidas das imagens da memória. O autor afirma, ainda, que não deve haver dúvidas quanto à relevância das imagens no processo da imaginação.

Segundo Read (2001), Bartlett faz distinção entre 'imaginar' e 'pensar': "(a) imaginar - é a referência a um objeto ou situação concreta na ausência de estímulos periféricos adequados para explicar essa referência; (b) imagem - é o nome que damos à maneira pela qual o objeto ou situação concreta a que então nos referimos nos aparece, quando ocorre algum modo sensorial (ou, tanto quanto esta discussão permite, visual), (c) pensar - apresenta três características qualitativa: (i) a capacidade de lidar com situações a distância, assim envolvendo o uso de signos, dos quais as imagens visuais constituem um tipo; (ii) é a capacidade de responder a características qualitativas e relacionais de uma situação em seu aspecto geral, assim envolvendo a formulação de signos; e, (iii) na grande maioria dos casos, é a capacidade de utilizar essas características gerais, qualitativas e relacionais com referência a uma situação especial, amiúde de natureza concreta, e tendo um significado problemático.

Em outras palavras, pensar não é apenas uma referência a uma situação passada, é uma referência a uma situação passada de tal forma que tente resolver um problema presente" (p. 56). Na concepção de Galton, explica Read (2001/1963),

nossa educação teórica e palavrosa tende a reprimir essa preciosa dádiva da natureza [colocando a imagem abaixo do pensamento]. Uma faculdade [imagem] que é de importância em todas as ocupações técnicas e artísticas, que dá acuidade às nossas percepções e justeza às nossas generalizações, é subjugada pelo desuso preguiçoso, em vez de ser criteriosamente cultivada, de tal forma que possa nos oferecer o melhor dos retornos. E Galton, então, acrescenta o que aponta para direta relevância dessa questão da relação ao sujeito de nossa inquirição: 'Acredito que um estudo criterioso do melhor método de desenvolver e utilizar essa faculdade, sem prejuízo da prática do pensamento abstrato em símbolos, é uma das muitas aspirações prementes da ainda informe ciência da educação (p. 57).

Desde as ideias apresentadas, Read (2001) conclui que: (a) a função da imagem no processo do pensamento não é apenas ilustrativa, (b) nem sempre, ou necessariamente, pensamos em termos abstratos, para depois traduzir esses termos em imagens concretas em função da clareza, (c) boa parte do ato de pensar se dá sob a forma de imagens, ou, de qualquer modo, imagens são oferecidas como última alternativa para os símbolos matemáticos.

Junto a essas discussões sobre a imagem e pensamento, Read (2001) insere o debate sobre o desenvolvimento da mente, afirmando que esse "é um processo de aprendizagem" (p. 59). Na concepção do autor, a palavra 'maturação' talvez seja a melhor para nos referirmos às mudanças mentais e físicas resultantes do crescimento orgânico; "mas além de qualquer comportamento que possa ser devido aos instintos herdados, a criança 'aprende pela experiência'" (p. 59). Read segue listando as quatro tipos de desenvolvimento da mente proposto por Koffka:

[a] envolve fenômenos puramente motores - desde os movimentos de agarrar e locomover até os de falar, escrever, fazer música, ginástica [...], [b] envolve o campo da experiência sensorial - os sentidos apresentam à criança uma multiplicidade de fenômenos, que devem ser por ela gradativamente organizados em um padrão inteligível [...], [c] coordenação entre os fenômenos puramente motores e a experiência sensorial - "nos só aprendemos a agarrar as coisas, ou a nos mover de maneira eficiente, reagindo aos estímulos sensoriais encontrados no curso da ação [...], [d] comportamento ideacional – habilidade de controlar nossas ações, não em relação ao mundo fenomenológico realmente percebido pelos nossos sentidos, mas em relação aos ideais que formamos quanto ao mundo [...] esse tipo inclui todo o campo intelectual, ético e do comportamento finalista" (p. 59-60).

A ideia de Koffka é que os processos sensoriais e motores não são independentes, mas interagem em um processo sensório-motor integrado.

Sobre a educação

Read (2001/1963) critica o fato das ideias de Platão não terem sido levadas à frente nos ambientes educacionais e intelectuais. O autor afirma que, somente com o movimento de Dalcroze que tais ideias começam a chegar à educação, mesmo assim, sem qualquer apelo para as autoridades responsáveis pela educação inglesa e americana.

Em suas palavras,

Platão afirmou, como os modernos psicólogos, que toda graça do movimento e a harmonia da vida - a própria disposição moral da alma - são determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia. As mesmas qualidades, afirmou ele, 'entram em grande parte na pintura e em todas as artes; [...] e, ainda na constituição de todos os corpos e plantas existentes; pois em todas essas coisas a graça e a ausência de graça encontram lugar. E a ausência de graça, do ritmo e da harmonia está intimamente ligada a um mau estilo e a um mau caráter: enquanto sua presença está aliada, ao mesmo tempo em que o expressa, ao caráter oposto, que é bravo e sóbrio [...]. Como, segundo Platão, tudo isso é fato incontestável, devemos atribuir, necessariamente uma importância suprema à parte da educação que incentiva o senso de ritmo e a harmonia, ou seja, a educação musical [...], mesmo quando se trata de raciocinar, acrescenta Platão, o método estético terá sido o melhor, pois terá dado ao homem aquele 'instinto de relacionamento' que é a chave da verdade" (p. 67).

Read (2001) impôs a si o desafio de defender, no contexto dos anos 1940, a tese de Platão de que a arte deveria ser a base para educação e adotou, para esse fim, a liberdade como princípio orientador. Em sua defesa, afirmou que, apesar da concepção platônica já abrigar o conceito de liberdade, foi Rousseau (1762) o responsável por inseri-lo no cenário educacional como um princípio. Na sequência, o autor diz que, nos estudos educacionais, a ideia de liberdade associada à democracia surgiu, séculos mais tarde, em Dewey (1934) e em Homes (1911).

Com base nesses pressupostos, Read (2001) assume a perspectiva de que o objetivo da educação é desenvolver a singularidade em conjunto com a consciência social. O autor explica que, ao educar para propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, e, ao mesmo tempo, harmonizar essa individualidade com a unidade orgânica do grupo social, a liberdade dos indivíduos pode ser favorecida sem prejudicar o seu necessário convívio em sociedade. A preservação da individualidade ao longo do processo educacional, orientada pelo princípio da liberdade, tornou-se o fio condutor para toda a elaboração teórica que sustentou o autor.

Na concepção de Read (2001), o vínculo entre o organismo biológico e os processos psicológicos era inquestionável, ele adotou essa posição tanto para a sua discussão sobre objetivos da educação quanto para sua definição de arte. Conforme mencionado anteriormente, o autor rejeitou a conceituação de arte isolada no âmbito metafísico, sem vínculo com o mundo objetivo. Sob essa perspectiva de integração entre matéria e mente, Read (2001) empreendeu estudos sobre os psicofísicos da Escola de Marburg, em específico os estudos da psicofisiologia de Kretschmer (1936) e da psicologia de Jaensch (1930), junto a esses, ele analisou também os pressupostos fisiológicos de Pavlov (1941), e estabeleceu uma relação entre a fisiologia e a psicofísica tanto com a psicanálise junguiana quanto com a psicanálise de Burrow (1927; 1932). Sobre suas escolhas teóricas, Read (2001) explicou que,

em um certo sentido, o esteticista tenderá a confiar nos fisiólogos, particularmente em Kretschmer e Pavlov, que correlacionaram modos de expressão e processos semânticos nos sistemas endócrinos e nervoso; e em outro sentido, na psicologia de Jung, que obteve muito mais sucesso que Freud na interpretação desses fenômenos supra-individuais ou coletivos que assumem forma do mito e do símbolo, estando bastante presentes nos modos inconscientes de expressão [...]. Ainda existe outro atrativo, talvez o mais forte de todos, para o esteticista que se aventura no campo da psicologia. Esse atrativo é propiciado pela escola da Gestalt, e sua forte atração reside [...] no fato [dessa] oferecer uma explicação onde ela mais se faz necessária - no verdadeiro momento da formação. Essa escola tenta resolver o problema de porque uma forma é preferível que outra: o problema ainda mais fundamental da razão da existência da forma como algo distinto do caos". (2001, p. 12)

O conceito de isomorfismo, elaborado por Köehler no âmbito da Psicologia da Gestalt, unia soma e psique, baseado na ideia de que a ordem na qual ocorria a experiência psicológica correspondia à outra ordem situada no processamento físico envolvido na experiência. No entendimento de Read (2001) essa ideia adequava-se perfeitamente à sua defesa de integração entre corpo e matéria nos processos de educação, porque, segundo ele, sob essa perspectiva da Gestalt, não restavam dúvidas acerca de uma correspondência entre a subjetividade e a objetividade nas experiências humanas com a realidade.

Desde esse entendimento, Read (2001) elaborou a sua concepção de ser humano, bem como a hipótese de que a expressão individual dos indivíduos, incluindo-se a expressão artística, estava relacionada aos seus sistemas endócrinos e nervosos. Esses últimos, por sua vez, interfeririam de modo direto nos tipos psicológicos. Por esses caminhos, segundo Read (2001), era possível dizer que a expressão artística dependia da manifestação individual biológica e psíquica de cada sujeito.

Sobre as questões da individualidade, Read (2001) esclarece que o processo educacional não pode ser baseado em um único conceito de homem ou de natureza humana, diante a infinita variedade de seres e naturezas humanas. A educação, segundo o autor, deve propiciar respeito às idiossincrasias e, em hipóteses alguma, podar as expressões individuais, "[...] a educação deve basear-se em uma compreensão das diferenças de temperamento, e agora desejamos deixar claro que, os modos de expressão plástica da criança constituem a melhor maneira de atingirmos seu temperamento próprio" (p. 81).

Para tratar das ideias sobre o que denomina de diferenças de temperamento, Read (2001) apresenta, de modo breve, as várias escolas de tipologia (fisiológica, psicofisiológica e psicanalítica), argumentando que "só na medida em que nossas categorias de temperamento são firmemente baseadas em fatos científicos que podemos nos aventurar a fazer delas a base de nossos métodos educacionais" (p. 82). O autor fundamenta-se sobre as tipologias elaboradas pela Escola de Marbug, resultantes das pesquisas de Kretschmer (1936) e Jaensch (1930); e sobre a tipologia elaborada por Sheldon (1942). A classificação psicofisiológica de tipos elaborada por Kretschmer (1936) continha quatro tipos de temperamentos: (a) Ciclóide hipomaniaco (sujeito com boa capacidade de socializar-se, volúvel, irracível), (b) Ciclóide depressivo (sujeito agradável, afetuoso, digno de confiança), (c) Esquizóide hiperestético (tímido, introvertido, sensível, nervoso), e (d) Esquizóide anestético (flexível, fiel, honesto, indiferente).

As pesquisas de Kretschmer, afirma Read (2001), provaram a influência das secreções das glândulas internas no funcionamento biofísico e psíquico do indivíduo, determinando tanto o seu biótipo quanto o seu temperamento. Por outro lado, Read (2001) explica que Sheldon (1942) criticou o trabalho de classificação de Kretschmer (1936) alegando que os dados eram insuficientes para sustentá-la. Por esse motivo, Sheldon (1942) apresentou nova tipologia após concluir que o temperamento era composto por apenas três componentes primários: (a) viscerotonia (caracterizado por um relaxamento geral, amor pelo conforto, sociabilidade, gluttonia por comida, por pessoas e por afeição), (b) somatotonia (predomínio da atividade muscular e da vigorosa afirmação física), (c) cerebrotonia (predomínio do elemento da contentação, inibição e desejo de anulação).

No que diz respeito à classificação dos tipos eidéticos elaborados por Jaensch (1930), Read (2001) explica que eles resultaram dos estudos sobre a percepção do espaço, em específico, das cores e do tamanho dos objetos percebidos.

Sob essa perspectiva, as diferenças nas percepções, em cada indivíduo, resultariam "das diferenças nos tipos de mente, e estas [...], por sua vez, baseavam-se nas diferenças psicológicas" (p. 89). Junto a isso, os modos de percepção e a estrutura psicofisiológica estabelecidas por Jaensch (1930), resultaram na elaboração de dois tipos: o tipo T (tetanóide) e o tipo B (hipertireoidismo). Read (2001) explica que o propósito de Jaensch (1930) era trabalhar com os tipos dentro de suas características psicológicas normais, desconsiderando, portanto, as formas patológicas que esses tipos poderiam alcançar. Com base nisso, Jaensch (1930) estudou a capacidade de produção de imagens no tipo T e no tipo B.

Read (2001/1943) se aproximou das ideias de Jaensch (1930), principalmente, pela relação que o psicólogo alemão estabeleceu entre a sua classificação de tipos e "o grau de integração que o indivíduo estabelece entre suas imagens mentais e o mundo exterior" (p. 90). O autor encontrou nos estudos de Jaensch (1930) subsídios teóricos para argumentar que as imagens mentais são relevantes para o processo de socialização dos indivíduos, pois, a sua adaptação social depende do tipo de imagem que o sujeito tiver capacidade de produzir mentalmente.

Essa noção de imagem eidética criada por Jaensch, na escola de Marburg, e duramente criticada por seus contemporâneos, o seu conceito é delineado desde de a ideia que elas são fenômenos que ocupam uma posição intermediária entre as sensações e as imagens. E, a relevância das imagens eidéticas, segundo Read (2001) ocorre pela potencialidade delas para contribuir com a integração do sujeito ao mundo exterior, "as pessoas que conservaram a disposição eidética depois da infância tenderão a ser 'integradas', em vez de 'desintegradas', e essa classe incluirá todos os tipos mentalmente criativos, sejam artistas ou cientistas" (p. 91). Sob essa perspectiva, Read (2001/1943) propôs que o ensino da arte deveria elaborar métodos capazes de prolongar a produção das imagens eidéticas depois da infância.

O argumento de Read (2001/1943) para reivindicar o prolongamento da produção de imagens eidética para além da infância foi sustentado pela ideia de que o processo civilizatório teria desintegrado os sujeitos do seu modo de ser orgânico, e que a arte possibilitaria essa reintegração. Junto a isso, Read (2001) afirma que a intuição é uma característica do tipo integrado, que possui relação mais íntima com a arte. E que, na tentativa de escapar das limitações psicofísicas de desintegração, o tipo integrado poderia também recorrer à expressão artística.

Com o propósito de demonstrar a viabilidade de sustentar um método de ensino da arte sobre o prolongamento da produção de imagens eidéticas (mentais) e com o objetivo de integrar o indivíduo ao seu mundo externo, Read (2001/1943) promove a Teoria Háptica Visual elaborada por Lowenfeld (1939). Essa teoria, com base em pesquisas envolvendo crianças limitadas visualmente e cegas, emergiu dos estudos de Lowenfeld (1939) de onde derivaram dois tipos: o háptico e o visual.

O tipo visual, segundo Lowenfeld (1939), adota como ponto de partida para a sua expressão artística o ambiente que o cerca, busca fazer uma síntese daquilo que percebeu. O tipo háptico, por sua vez, expressa a sua subjetividade "por um mundo interior totalmente composto por sensações táteis e viscerais" (p. 99). Read (2001) ressalta que o principal resultado da Teoria Háptica Visual é demonstrar que, os tipos, dela derivados, independem da capacidade visual. Tanto o tipo háptico quanto o visual podem não ter qualquer problema na visão. Isto porque, na concepção de Read (2001/1943), as imagens expressadas pela arte, em geral, são elaboradas na mente, quase não dependendo de estímulos externos para se manifestarem.

Read (2001) dedica grande parte do seu estudo às imagens eidética. Na definição do autor a imagem eidética é distinta da imagem-memória e da pós-imagem, bem como não tem nada haver com a imagem alucinatória, "exceto quanto à sua vividez, e [é] aparentemente distinta da imagem do sonho devido a uma ligação mais direta com os atos da percepção" (p. 43).

O autor afirma que indivíduos que experimentaram as imagens eidéticas relataram que elas "pouco diferem, se é que diferem, do objeto percebido original em termos de totalidade e vividez" (p. 43). Por outro lado, ele ressalta que as imagens eidéticas seriam mais comuns nas crianças mais jovens e a confiabilidade dos seus relatos estaria comprometida pela idade.

Com base em análise de adultos que supõe ver imagens eidéticas, Read (2001) ressalta que essas pessoas possivelmente são artistas - artistas visuais, músicos e poetas. Read (2001) faz distinção entre os artistas e outros sujeitos eidéticos sem dons criativos. Na concepção de Jansech, afirma Read (2001), as pessoas são artistas criativos porque são eidéticas: um fato que, se comprovado, seria de considerável significado para nosso estudos" (p. 44).

Para exemplificar tais ideias, Read (2001/1963) cita o artista plástico William Hogarth (1679-1764) que criticava o desenho de observação - modelos vivo e natureza morta - e desenvolveu a capacidade de memorizar os seus modelos para depois executar as obras. A explicação de Read (2001/1963) é confusa sobre o que seria imagem eidética e imagem de memória na ação de Hogarth. O autor também menciona pintor William Blake, "no caso de Blake, as imagens, qualquer que fosse a natureza delas, por vezes podiam ser evocadas voluntariamente" (p. 46). Read (2001/1963) toma como referência os relatos de Alexander Gilchrist em seu livro *The Life of William Blake*, para mencionar a capacidade de Blake, em determinado momento entre a noite e a madrugada, de evocar figuras do passado ou familiares mortos de pessoas que o procuravam, e desenhá-las.

No que diz respeito às diferenças entre as imagens eidéticas de Hogarth e de Blake, Read (2001/1963) explica elas ocorriam em virtude do lugar de armazenagem: "as imagens de Hogarth eram armazenadas logo abaixo da superfície do consciente; as imagens de Blake provinham das profundezas do inconsciente. Mas não vejo motivo real para supor que, nos dois casos, as imagens não fossem, por assim dizer, projetadas e efetivamente vistas, bem como, portanto, no sentido estrito da palavra eidéticas" (p. 48). Read (2001) explica que os estudos de Jaensch chegaram as seguintes conclusões sobre imagens eidéticas:

(a) a teoria 'genética' do psicólogo admite que nenhuma criança possui imagens eidéticas, mas fez distinção entre imagens eidéticas manifestas e latentes; (b) as percepções e as imagens de memória comuns podem 'desenvolver-se e, portanto, dar substancialidade ao objeto percebido, (c) à imagem eidética é atribuído intermediário entre a pós-imagem e a imagem da memória, "ela tende a se parecer com a pós-imagem em suas características psicológicas - ou seja, é um objeto de sensação visual, mas compartilha com a imagem da memória a capacidade de ser lembrado por imagens periféricas ou associativas, e com frequência, se não em geral, uma intensificação ou clarificação de uma dada imagem da memória (p. 51).

Com base nessas ideias, Read (2001) faz uma defesa da relevância das imagens eidéticas para a educação, afirmando que em virtude da plasticidade cerebral é possível formular métodos educacionais que garantam que a fase eidética e toda estrutura mental que a acompanha, em particular a estrutura perceptiva, possam ser preservada por mais tempo nas crianças, que o tempo usual.

Conforme mencionado anteriormente, para conceituar a arte, Read (2001) explica que teve que recorrer ao estudo dos processos de imaginação e de percepção, e que escolheu a psicanálise junguiana, a psicofisiologia de Kretschmer, o behaviorismo Pavlov e a psicologia da Gestalt.

Em suas observações sobre essas bases teórico-conceituais, Read (2001) classifica a teoria de Koehler como uma teoria da natureza, porque ela determina que a percepção, ao depender da manifestação de estímulos neurais, era inata e independente de qualquer experiência prévia.

Desde essas ideias, segundo Read (2001), é possível a definição objetiva da arte, e não seria necessário recorrer a nenhum elemento transcendental. A definição de arte elaborada por Read (2001) trouxe-a para o mundo dos fenômenos naturais, tornando-a sujeita à mensuração sobre as quais se baseavam as leis científicas. Essa seria uma definição, sob a perspectiva do autor, que poderia ser aceita pelos leitores sem grandes objeções.

A mesma obviedade proposta por Read (2001) para definir arte, segundo ele, não seria possível de ser aplicada à definição dos objetivos da educação. O autor (2001) atribuiu essa dificuldade à duas possibilidades: (a) o homem deveria ser educado para se tornar o que é. Isso implicaria em afirmar que o indivíduo seria constituído por potencialidades inatas, aceitas de forma positiva por esse. E, nesse sentido, o seu destino seria o de desenvolver essas potencialidades, desde que, adequadas aos parâmetros sociais. Esses parâmetros, por sua vez, deveriam ser liberais o suficiente para permitirem uma variação de tipos de sujeitos. E, (b) o homem deveria ser educado para se tornar o que não é. Em outros termos, caso as idiosincrasias do sujeito estivessem em desacordo com as tradições da sociedade, deveriam ser erradicadas pelo professor.

Para Read (2001) ambas as possibilidades são difíceis de avançar e não passariam de hipóteses, porque a mente do recém-nascido é um mistério para as ciências. E, explica o autor, antes que esse mistério possa ser revelado, muitas influências ambientais podem interferir no que, supostamente, pudesse estar sendo entendido como inato e bom.

Read (2001) diz que a mente do recém-nascido é igualmente desconhecida pelo educador. O autor diz que os estudos antropológicos, fisiológicos ou psicológicos ainda não foram capazes de explicar o por que de algumas ações dos recém-nascidos, por exemplo a sucção do leite da mãe, acontecer em qualquer sociedade: primitiva, ou não. Como surgem esses impulsos biológicos? Como se desenvolvem?, questiona-se Read (2001). Essas indagações, afirma o autor, apontam para a "completa relatividade do mundo moral. As categorias morais bem e mal não são biológicas" (p. 3). Para o autor, elas emergiram do momento da evolução no qual os seres humanos tornaram-se autoconscientes da necessidade de sua preservação e da preservação do outro, como um meio de fazer sobreviver a espécie. A consciência moral, possibilitou que o ser humano rompesse com a sua condição animal para alcançar a organização em grupos sociais.

A perspectiva de que o bem poderia ser associado à tendência humana de unidade orgânica, enquanto a tendência do mau estaria associado à de destruição dessa unidade; e, a ideia de um homem naturalmente bom ou de um homem naturalmente mau contrastadas com os aspectos sobre a concepção da moral, perderiam os seus efeitos, segundo Read (2001). Por esse motivo, tais perspectiva e ideia acabaram sendo rejeitadas pelo autor.

No lugar da hipótese de um sujeito bom inato, Read (2001) propõe a neutralidade natural. Segundo o autor, pela perspectiva sociológica, tal hipótese provoca a escolha entre a variedade ou a uniformidade do desenvolvimento do indivíduo em um grupo social. Sendo assim, ou a educação toma por base o conceito de sociedade que orienta para uma comunidade de pessoas que procuram o equilíbrio por meio de ajuda mútua; ou norteia-se para uma sociedade concebida como um grupo de pessoas necessárias para se orientarem, tanto quanto possível, em direção a um único ideal. Read (2001) explica que, no primeiro caso, a educação é orientada para o incentivo do crescimento de uma célula especializada em um corpo multiforme. No segundo caso, a educação é direcionada para a eliminação de todas as excentricidades e para a produção de uma massa uniforme.

A neutralidade natural, segundo Read (2001), é o único referente da natureza humana que pode ser logicamente associado a uma concepção libertária da democracia e a um conceito democrático de educação porque, se a democracia articula individualismo, variedade e diferenciação orgânica, o Estado democrático precisa emergir como um organismo vital, com os membros articulados. Sob essa perspectiva, Read (2001) afirma que o objetivo da educação "portanto, só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo". Nesse sentido, o autor destaca que não é o suficiente garantir a individualidade no processo educacional, e afirma que de nada adiantará essa garantia se não for dada a devida atenção à integração desse sujeito com o ambiente objetivo no qual está imerso, em outros termos, "a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social" (p. 6).

A ideia de liberdade no cenário educacional, que se originou por Rousseau, não fez a relação entre educação e democracia, afirma Read (2001). Segundo o autor, foram pensadores da educação que lhe sucederam - Pestalozzi, Montessori e Froebel - que deixaram legados importantes sobre essa relação. Read (2001) ressalta que John Dewey e Edmond Homes teorizaram sobre educação plenamente integrada com um conceito democrático de sociedade. Fundamentado por esses autores, Read (2001), concorda que em uma sociedade democrática, o objetivo da educação deveria ser o de possibilitar o crescimento individual. Entretanto, o autor contesta que essa educação com liberdade e democracia que garanta o respeito às individualidades porque esbarra em um problema. Read (2001) questiona sobre qual o método que seria capaz de abranger as variedades de individualidades que resultam dos desenvolvimentos biológicos e maturacionais. Junto a isso, Read (2001) também pondera que, a proposta de educação plenamente integrada com o conceito de democracia torna-se completamente inadequada quando se trata de ajustar sentimentos e emoções subjetivas ao mundo objetivo, bem como todas as variações de personalidade e de caráter, que dependem em grande parte, do sucesso ou precisão desse ajustamento.

A Educação Estética

Read (2001), afirma que "o objetivo da educação é assistir a criança no processo de aprendizagem e maturação, e a questão é, se nossos métodos educativos são próprios e adequados para esse propósito. Na concepção de Read (2001), os métodos educativos têm proposto às crianças "padrões de conduta intelectual ou ética para os quais ela ainda não teria adquirido a base sensorio-motora" (p. 60).

Com base nas ideias de Jaensch, Read (2001) faz críticas à relação entre a filosofia, fundamentada essencialmente na lógica, e a educação. Na concepção do autor, "o pensamento como é concebido pela ciência da lógica não é apenas aquele que estabelece as formas e os fundamentos dos nossos métodos de aquisição de conhecimento e, portanto, da nossa concepção do mundo: o ser e o mundo são vistos como produtos desse pensamento ('lógica metafísica' e 'idealismo lógico)" (p. 60).

Para avançar além dessa estrutura lógica que guia supostamente guia a educação, Read (2001) propõe, referenciado em Jaensch, a articulação entre a estética e a lógica. Para tanto, ressalta que "o ensino da arte desempenharia um papel considerável [exemplificando esse ensino com base em uma experiência alemã] no uso e preservação das características mentais das fases eidéticas das crianças, e afirma que, quando essas características são mantidas vivas, 'encontramos uma porcentagem extraordinariamente alta de crianças, na verdade a maioria, que alcança resultados no desenho, na pintura e nas artes plásticas que são considerados de valor artístico por todos os que vêem' (p. 63). Read (2001) afirma que, entretanto, o verdadeiro problema para o objetivo da reforma educacional não é "produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores" (p. 63). E, conclui ressaltando que,

acima de tudo, à esfera eidética do desenvolvimento, bem como à mentalidade do artista, pertence uma estrutura peculiar dos poderes mentais, particularmente do pensamento; e o surgimento e a intensificação desses poderes beneficiam todas as disciplinas ensinadas, até as mais rigorosamente lógicas. Essa observação está sendo confirmada pela evidência que se acumula em todos os locais onde existam escolas reservando às atividades artísticas um lugar essencial em seu currículo (p. 64).

Read (2001) busca referência nos estudos da Gestalt para embasar suas ideias sobre a necessidade de relacionar a lógica com a estética nos processos e métodos educacionais. Nesse sentido, o autor explica que na concepção de Koffka, a percepção é artística e que esse pressuposto baseia-se no argumento de que não há fatos separados da experiência; os fatos devem ser sentidos como um padrão coerente. Em outros termos, do mosaico de estímulos que atinge a retina, o sistema nervoso desencadeia um processo de organização em busca de melhor forma possível [que encontre equilíbrio e simetria]. A percepção tende ao equilíbrio e à simetria; essas características do mundo perceptual serão percebidas quando as condições permitirem; a falta de simetria e equilíbrio também serão sentidos juntamente com um anseio por melhor equilíbrio. Se essas conclusões da Gestalt forem corretas, "é válido chamar de estético esse fator de 'sentimento' da percepção e outros processos mentais" (p. 65).

A educação estética proposta por Read (2001) compreende todas as manifestações artísticas, é uma educação dos sentidos que pretende contribuir para o desenvolvimento de uma personalidade integrada, entretanto, só é possível quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo. O autor afirma que desconsiderar a necessidade de integrar os sentidos individuais ao mundo externo acarreta em tipos psicologicamente desequilibrados. Junto a isso, Read (2001) contesta sistemas arbitrários de pensamento, dogmáticos ou racionalistas em sua origem, que procuram, a despeito dos fatos naturais, impor um modelo lógico ou intelectual da vida orgânica.

Por outro lado, Read (2001) pondera sobre um meio ambiente que envolve o indivíduo e não é totalmente objetivo. Neste caso, segundo o autor, a educação estética pode ter também uma função importante com base em imagens que são produzidas por processos somáticos. Esse é o caso dos cegos e surdos-mudos que armazenam imagens que não derivam da percepção externa. Tais imagens, diz o autor, resultam das tensões musculares e nervosas de origem interna. Outro processo de produção de imagem provém dos níveis de personalidade mental subconscientes. Essas imagens "surgem em primeiro plano na nossa consciência por intermédio dos sonhos, dos estados de sonolência ou da hipnose, e podem ser educadas, trata-se de um dos elementos fundamentais de todas as formas de atividade artística. Teremos que considerar até que ponto essa atividade imaginativa, enquanto tal, pode ser incentivada por nossos métodos educativos" (p. 9).

De suas ideias sobre a educação estética, fundamentado em Holmes (1911) baseado em Dewey (1898), Read (2001), Read (2001) distinguiu seis instintos humanos que, sob a perspectiva do autor, poderiam ser educáveis: (a) comunicativo - falar e ouvir, (b) dramático - o desejo de atuar, (c) artístico - o desejo de desenhar, pintar e modelar, (d) musical - o desejo de cantar e dançar, (e) inquisitivo - o desejo de conhecer o porquê das coisas, e (f) construtivo - o desejo de fazer as coisas. Sobre essa base teórico-conceitual, Read (2001) propõe também uma classificação para a educação estética: educação visual e plástica (olho e tato) via desenho, educação musical (ouvidos) via música, educação cinética (músculos) via dança, educação verbal (fala) via poesia e teatro, educação construtiva (pensamento) via engenharia.

Sobre essa proposta de articulação entre os sentidos, as ações humanas e as técnicas das artes, na formulação de uma proposta de educação estética, Read (2001) adverte acerca da impossibilidade de manter o rigor das articulações, explicando que elas podem sobrepor-se. Por esse motivo, o autor propõe reagrupá-las dentro do que ele entende como as quatro principais funções nas quais os processos mentais são tradicionalmente divididos.

Com base nessa nova relação, Read (2001) apresenta o seguinte esquema: projeto correspondendo à sensação; música e dança harmonizada com a intuição; poesia e teatro combinados com os sentimentos; e, engenho em correspondência com o pensamento.

Segundo Read (2001), a relevância da estética para o processo da percepção e da imaginação é inquestionável. Apesar das controvérsias que estão envolvidas entre os campos de estudo e as conclusões que se têm sobre essa relação. Sob a perspectiva do autor, a expressão é um campo menos controvertido. O autor explica que a educação é incentivadora do crescimento, porém, exceto a maturação física, qualquer outro crescimento somente será perceptível se ocorrer expressão na forma de signos e símbolos audíveis ou visíveis. Por esse motivo, segundo Read (2001), a educação

pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão - é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimento, ferramentas e utensílios. [...]. [Se o indivíduo] é capaz de produzir bons sons, é um bom falante, um bom músico, um bom poeta; se consegue produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir movimentos, é um bom dançarino ou trabalhador; se boas ferramentas ou utensílios, é um bom artesão. Todas as faculdades: de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles. E todos são processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens, etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas - pessoas eficientes nos vários modos de expressão (p. 12-13, grifo nosso).

Read (2001) adverte também que, o desenvolvimento da sua tese: a arte como base para educação obriga-o a entrar em outro campo de conhecimento especializado, a pedagogia e sua prática. Nesse contexto, Read (2001/1963) destaca o relevante papel do professor e afirma que, em sua pesquisa, busca tratar a prática de ensino na qualidade de algo relevante e que deve ser exercido por um professor. A despeito de, no senso comum, ser rotineiro o fato de pais, profissionais e estudiosos das diversas áreas intitularem-se educadores.

Considerações finais

A época em que Herbert Read desenvolveu a pesquisa que originou Educação pela Arte estava envolta em inícios e términos. A quarta década do século XX, já contabilizava duas guerras mundiais, um revolução industrial e as emergências de novas ciências que buscavam explicar sobre os comportamentos individuais e sociais. Em meio a esse turbilhão, Read deixou uma colaboração importante para situar o ensino das artes plásticas nas escolas, e, em especial, para estabelecer o papel da educação estética, no sistema educacional, como uma via para a educação para a paz. Ainda que, muitos dos achados de Read, aqui brevemente discutidos, possam soar equivocados e ultrapassados, a leitura deles para que isso não ocorra, deve ser realizada considerando-se o contexto do seu tempo. Por outro lado, as estratégias aplicadas ao ensino das artes plásticas na educação infantil, o uso das expressões artísticas em situações terapêuticas e, ainda, associadas às questões de temperamento e personalidade, parecem continuar reverberando nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

- BASIL, Taylor. Obituário. *The Burlington Magazine*, vol. 110, n. 785, pp. 462-465, 1968.
- BURROW, Trigant. *The social basics of consciousness*. Londres: [s.n.], 1927.
- BURROW, Trigant. *The structure of insanity*. Londres: [s.n.], 1932.
- DEWEY, Jonh. *Art as experience*. Chicago, 1934.
- DEWEY, Jonh. *School and society*. Chicago, 1898.
- HOLMES, Edmond. *What is and what might be*. Londres: Constable & Co., 1911.
- JAENSCH, Erich. *Eidetic Imagery and typological methods of investigation*. Londres: Oscar Oeser, 1930.
- KRETSCHMER, Ernst. *Physique and character: an investigation of the nature of constitution and the theory of temperament*. Londres: DPM, 1936.
- LOEWENFELD, Viktor. *The nature of creative activity*. Parnassus: Londres, 1939.
- PAVLOV, Ivan Petrovich. *Lectures on conditioned reflexes*. Switzerland: International Publishers Association, 1941.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile, or Education*. Londres: Everyman, 1911.
- SHELDON, The varieties of temperament. New York and Londres: Harper & brothers, 1940.



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

¹ Luiz Carlos Pinheiro Ferreira Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Mestre em Educação pelo PPGE da UFF/Niterói/RJ e Licenciado em Educação Artística com Habilitação em História da Arte [UERJ]. Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UnB

E-mail:
luizcpferreira@gmail.com
pinferreira@unb.br

² Gustavo Chaves Machado Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa: Educação em Artes Visuais, sob orientação do Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira. Especialista em História Cultural [FH/UFG], Graduado em Licenciatura em Artes Visuais [FAV/UFG] e Bacharel em Publicidade e Propaganda [UniAraguaia]. Bolsista CAPES.

E-mail:
gustavo.labirinto@gmail.com

ENTREVISTA: PROFESSOR JADER DE MEDEIROS BRITTO

*INTERVIEW:
PROFESSOR JADER DE MEDEIROS BRITTO*

¹ Luiz Carlos Pinheiro Ferreira & ² Gustavo Chaves Machado

Apresentação

Entrevista realizada com o Professor Jader de Medeiros Britto para a Revista VIS, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília. Professor, pesquisador, editor e arte-educador, Jader de Medeiros Britto cursou o Bacharelado e a Licenciatura em Filosofia, pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, hoje UFRJ. De 1959 a 1976 foi editor da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), publicada pelo INEP/MEC. Nos anos de 1963 a 1969, ensinou Português e dirigiu à noite o Ginásio Comercial Papa João XXIII, fundado por Dom Helder Câmara, para o operariado carioca. Integrou a equipe de Assistência Técnica do Programa de Estímulos à Pesquisa Educacional do INEP e, posteriormente, com especialização em Metodologia da Pesquisa em Educação, dirigiu a Seção de Produção de Pesquisa desse órgão, a partir de sua transferência para Brasília em 1977, onde permaneceu até 1984 ao concluir seu tempo de serviço.

Foi o primeiro secretário e cofundador da Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte (Sobreart). Também dirigiu o Departamento de Comunicação da Escolinha de Arte do Brasil, sendo o primeiro editor do *Jornal Arte&Educação*. Antes colaborou com a Escolinha redigindo a apresentação das exposições de desenhos e pinturas das crianças sobre os temas “*Centenário de Mahatma Gandhi*” e “*A Chegada do Homem à Lua*”.

Após cumprir seu tempo de serviço em Brasília, retornou ao Rio de Janeiro em 1984 e, com a Prof^a Zoé Noronha Chagas Freitas, presidente do XXV Congresso Mundial da Educação Através da Arte promovido pela Insea/Unesco no Rio de Janeiro, foi responsável por sua coordenação, programando as conferências no período da manhã e a organização das 13 oficinas nos diversos campos da educação através da arte, no período da tarde.

Referência:

BRITTO, Jader de Medeiros. Jader de Medeiros Britto: entrevista [jan. 2021]. Entrevistadores: L. C. Pinheiro Ferreira e G. Chaves Machado. Brasília: PPG-AV/UnB. 2021. 1 arquivo .mp3 (4h). Entrevista concedida para a Revista VIS.

ouco depois, aceitou convite da Profª Maria de Lourdes Fávero, diretora do Programa de Estudos e Documentação, Educação e Sociedade (PROEDES), órgão instituído por ela, vinculado à Faculdade de Educação da UFRJ. Em parceria com a Profª Maria de Lourdes, coordenou a organização do volume Educação e Universidade, que integra as obras completas de Anísio Teixeira, como também da coletânea de ensaios do Prof. Durmeval Trigueiro Mendes sobre Filosofia, Política e Planejamento da Educação, bem como do *Dicionário de Educadores no Brasil (já falecidos)* – da Colônia aos dias atuais, [publicado pela Editora da UFRJ em 1999, 1ª edição e em 2002, a 2ª edição]. Nesse Programa, participou de projetos de pesquisa sobre a Universidade do Brasil, o Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação (IESAE), Mestrado de Educação da Fundação Getúlio Vargas, e o da Universidade do Distrito Federal criada por Anísio Teixeira em 1935, então Secretário de Educação do DF, e extinta pelo Governo Vargas. No Proedes, organizou o quinto volume das *“Memórias de Paschoal Lemme: estudos de educação”*.

Em 1998, recebeu a Medalha Comemorativa Augusto Rodrigues no aniversário de cinquenta anos da Escolinha de Arte do Brasil, como uma das personalidades homenageadas por sua contribuição para a práxis da educação através da arte no Brasil, iniciativa patrocinada pela Lei de Incentivo à Cultura [1].

Contexto da entrevista

A entrevista com o Professor Jader de Medeiros Britto ocorreu em sua residência, numa dessas tardes quentes do verão carioca. Fui recebido pelo Professor Jader ao sair do elevador com distinta cortesia. Logo, fui convidado a entrar em seu apartamento e nos acomodamos em uma mesa disposta no centro da sala. Observei nesse momento, que se tratava de uma pessoa sensível, com gosto e apreço pela arte e pela cultura. Esta observação foi possível mediante a percepção dos objetos e das obras que decoram sua residência. Iniciamos uma conversa informal que consistiu de apresentações breves e alguns diálogos entrecortados por lembranças acerca da sua experiência pessoal e profissional. Após esta breve interlocução para nos conhecermos e compreendermos o interesse e a necessidade do encontro presencial, passamos a organizar os protocolos para a entrevista. Além do roteiro previamente organizado, foi solicitado ao Professor Jader que assinasse, por livre e espontânea vontade, um documento de consentimento da entrevista, em particular, das imagens e do áudio que seriam captadas. Findados os procedimentos protocolares, passamos a conversar sobre alguns livros que estavam dispostos sobre a mesa, onde havia uma fotografia que, segundo o Professor Jader, deveria fazer parte do contexto da entrevista, pois documentava a visita que fizera a Augusto Rodrigues em sua casa no distrito de Penedo/Itatiaia, na qual mantinha seu ateliê e seu inestimável acervo de arte brasileira.

[1] Parte das informações sobre a trajetória do Professor Jader de Medeiros Britto foram acessadas no tópico “sobre os organizadores” na publicação: BRITTO, Jader de Medeiros; PALMA, Alexandre (orgs.). ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL: legado e memória. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2019, p. 155-156.



Figura 1: Fotografia da visita de Jader a Augusto Rodrigues em sua casa no distrito de Penedo, antiga colônia filandesa no Estado do Rio de Janeiro, anos 90 do século passado.

Fonte: Acervo particular do Professor Jader de Medeiros Britto

Por fim, acordamos acerca do roteiro da entrevista, que teve por finalidade tratar de questões formativas, relacionadas com o contexto da sua trajetória de vida profissional, sobretudo, em relação à sua experiência como Editor da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), como também, considerar seu trabalho com as edições do *Jornal Arte&Educação*. Segundo as informações prestadas, sua experiência profissional desenvolveu-se no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, extensão do INEP no Rio de Janeiro, criado na gestão de Anísio Teixeira, em 1958, então diretor do órgão, quando trouxe o antropólogo Darcy Ribeiro para assumir a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais.

O Professor Jader trabalhou em Brasília a partir de 1977, atuando no INEP na área de pesquisa educacional até 1982, quando foi convidado para servir na Secretaria de Planejamento do MEC.

Em fases intermitentes, o Professor Jader foi responsável pelo *Jornal Arte&Educação* da Escolinha de Arte do Brasil, de valor inestimável para o contexto histórico e social da educação brasileira, com o propósito de integrar a arte nas bases da formação das novas gerações, como prescreve Platão no livro sétimo de *A República*, publicado em tempos pós-socráticos na antiga Grécia.

Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira:

Além das informações que o senhor enviou por e-mail e outras questões apresentadas, seria possível comentar sobre o seu processo de formação, compreendendo aspectos da sua escolarização?

Professor Jader de Medeiros Britto:

A escola pública está na base de minha formação. Embora tenha sido alfabetizado em escola particular, dirigida por Dona Hercília, que usava a cartilha do ABC – de modo que em seis meses pude ler meu primeiro livro *O Ensino Rápido* – logo, entrei no Grupo Escolar Antônio de Azevedo, da rede pública do Estado em Jardim do Seridó, minha terra natal, no sertão do Rio Grande do Norte. No grupo escolar, chamou-me a atenção a iniciativa da professora Marcelina Santos, formada pela Escola Normal de Natal, que promovia atividades extraclasse como os passeios escolares a locais marcantes na vida da cidade, como *A Pedra Lavrada*, falésia no rio Seridó, com pinturas, desenhos e inscrições rupestres de índios potiguaras, em tempos pré-colombianos, além do teatro e do canto dos hinos nacionais como recursos pedagógicos. A cada período letivo encenava uma peça teatral. Fui então, escalado para encenar o sétimo anão de *Branca de Neve*. No grupo escolar, tiravam o tabique que separava as salas de aula, dando espaço para um auditório destinado às apresentações.

Do primeiro ano atrasado à 5ª série obtive bom rendimento escolar, destacando-me nas redações, o que atribuo ao hábito da leitura, especialmente da revista *O Cruzeiro*, publicada pelos Diários Associados, divulgando regularmente a crônica leve, bem escrita, de Raquel de Queiroz. No começo dos anos 1940, um padre jovem, Eymard Monteiro, assumiu a Paróquia de Jardim do Seridó, e iniciando seu trabalho, criou a Cruzada Eucarística que reunia cerca de 40 crianças. Uma das primeiras ações foi nos familiarizar com a obra de Monteiro Lobato, especialmente os livros da série do *Pica Pau Amarelo*. Li então *As Caçadas de Pedrinho* e *A Viagem ao Céu*. Pouco depois organizou o Coral da Cruzada, iniciando-nos no Canto Gregoriano. Chegamos a cantar a missa *De Angelis* na Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição.

Tempos depois, aqui no Rio, frequentando a Escolinha de Arte do Brasil, tomei consciência da importância da presença da arte no processo educativo, pela experiência vivida em nosso grupo escolar do sertão nordestino. Cabe recordar que, em 1928, o governador José Augusto Bezerra de Medeiros, havendo integrado no Rio o quadro de educadores da Associação Brasileira de Educação – da qual chegou a ser presidente – eleito governador do Estado, uma de suas plataformas políticas foi a criação de grupos escolares nas diversas cidades do Rio Grande do Norte. E naquele prédio de arquitetura clássica, fui apresentado ao teatro com as crianças. Programava-se no final do ano letivo uma exposição de desenhos, pinturas e de trabalhos manuais realizados pelos alunos.

Concluído o primário, fui cursar o ginásio em estabelecimento da Diocese de Caicó, fundado pelo Bispo Dom José Delgado em 1943, considerando que não havia nos municípios da Diocese um colégio para que os jovens pudessem continuar os estudos após o primário. Para tanto, obtive apoio financeiro de industriais, agricultores, comerciantes. Na falta de uma Faculdade de Filosofia no Estado que formasse professores para esse grau de ensino, o quadro docente foi estruturado com profissionais de nível superior da cidade – o juiz, o promotor, o dentista, o farmacêutico, os padres, além de especialista renomado da marcenaria e do mestre da Banda de Música, independente de posicionamentos ideológicos, políticos ou religiosos. Nesse Ginásio Diocesano Seridoense, estudei até a 3ª série, com excelentes professores de Português, Latim e Canto Orfeônico, para destacar alguns, havendo integrado a *Schola Cantorum* que se apresentava nos eventos religiosos da cidade. Concluí o ginásio em Natal, no velho Ateneu da rede estadual. Lá fiz o científico, trabalhando a noite como revisor do jornal “*A República*”, familiarizando-me com os jornais do Rio de Janeiro e de São Paulo. Antes da impressão de cada número, o redator-chefe recomendava que procurássemos o autor para sanar alguma dúvida. Tive então o privilégio de revisar a “*Acta Diurna*” do antropólogo Luiz da Câmara Cascudo, que residia ao lado do jornal, a quem passei a consultar regularmente. Naquela ocasião, o etnógrafo Cascudinho, como era chamado pelo povo em Natal, preparava seu *Dicionário do Folclore Brasileiro* e, ao mesmo tempo, entrevistava jangadeiros em sua casa de verão na Praia de Areia Preta, a fim de colher, na fonte, informações de profissionais para a construção do ensaio etnográfico *A Jangada*.

Naquele momento, o Bispo Dom José Delgado e o diretor Mons. Walfredo Gurgel, pragmaticamente, seguiram o bom senso e o critério adotado foi o do nível cultural, da competência dos profissionais com formação superior ou especialistas renomados para comporem o quadro pedagógico. Não havendo escola superior para formação de professores no Estado, como assinalamos, a solução foi apostar na prata de casa, sem discriminações.

Afinal, concluo o Ginásio no Ateneu, colégio estadual, onde realizei o ciclo médio, optando pelo científico. E a disciplina nova, Filosofia, me seduziu graças à reflexão ágil de uma excelente professora de Filosofia com formação acadêmica no Rio de Janeiro. A Profª Bertha Guilherme nos motivou para o embate filosófico em torno do conhecimento da realidade, o amor ao saber, a partir das questões existenciais que mobilizam o homem e a sociedade, acrescidas de colocações pertinentes à Filosofia da Natureza e da Arte.

Dado meu interesse pela música, especialmente a clássica, inscrevi-me no Instituto de Música de Natal, estudando violino durante dois anos.

Em 1950, concluí o segundo grau no Ateneu. Acompanhando familiares com problemas de saúde, fazendo as vezes de enfermeiro, fiquei inclinado a estudar Medicina. Vim para o Rio de Janeiro tentar o vestibular, não sendo classificado. Comecei a frequentar um cursinho pré-vestibular para a área médica.

Posteriormente, consegui com ajuda do meu irmão, Manoel de Britto, a carteirinha de acesso ao restaurante dos estudantes, próximo à Faculdade Nacional de Filosofia, sendo alertado pelo anúncio de um cursinho para o vestibular de Filosofia. Entrei na Faculdade e assisti aula sobre Tales de Mileto, iniciando a “*Fisis*” dos pré-socráticos. Naquele momento, senti-me em casa. E decidi frequentar o curso até a realização dos exames, sendo classificado em 4º lugar. Desde então, dediquei-me às aulas das disciplinas dos cursos de bacharelado e licenciatura, ao mesmo tempo em que trabalhava no INEP como revisor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, tarefa para a qual fiz um estágio de seis meses na Imprensa Nacional. Com formação na ação, aprendi a preparar originais que seriam encaminhados à gráfica, comecei a redigir notícias, notas informativas até assumir a editoria, de 1959 a 1976. Nesses 17 anos, tivemos a assessoria de um conselho editorial – até então inexistente – que debatia a programação de cada número e avaliação após a impressão. Com edição trimestral, propus ao conselho a adoção de números temáticos, de modo a refletir e apontar caminhos sobre questões emergentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as reformas do ensino de 1º e 2º graus, a reforma do ensino superior e temas relevantes como a Educação Pré-Escolar, a Filosofia da Educação, o Planejamento e a Economia da Educação, a Educação através da Arte, e outros atendendo a solicitações requeridas pelo momento social. Para tanto, convidamos educadores de renome nas diversas especializações, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Jayme Abreu, Helena Antipoff, Almeida Júnior, Durmeval Trigueiro, Newton Sucupira, Valnir Chagas, Heloisa Marinho, Aparecida Joly Gouveia, Lúcia Marques Pinheiro, Cláudio Moura Castro, Dermeval Saviani e outros mais que foram se revelando com os cursos de Pós-graduação, instituídos com a Reforma do Ensino Superior de 1968.

Ao longo desse período, foram realizadas duas reformas no projeto gráfico da Revista. A primeira pelo designer Rogério Duarte, que havia criticado a feição tradicional do periódico, ressaltando sua desatualização. A segunda, a cargo do designer Aluísio Magalhães, a quem solicitamos uma logomarca para as publicações do INEP e um novo visual para a Revista. Com a equipe de seu escritório, Aluísio celebrou um contato com o Diretor do INEP, Coronel Ayrton de Carvalho Mattos, um diretor progressista. Inaugurando o novo design, programamos o n. 130 da Revista, centrado na presença da arte na educação, aberto com entrevista do designer Aluísio Magalhães, em que situa sua percepção de artista e educador.

Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira:

Como o senhor analisa essas experiências com as artes cênicas e a filosofia em sua trajetória formativa? É algo que o fisgou em algum momento da sua história de vida?

Professor Jader de Medeiros Britto:

Com relação às artes cênicas, além da experiência estimulante no grupo escolar, o contato com a Literatura de Cordel, a partir da leitura de Romeu e Julieta em versos de feira me alertou para a importância cultural do teatro. No Rio, comecei a frequentar o Tablado fundado por Maria Clara Machado, que encenou “Sonho de uma Noite de Verão”. Fui convidado por ela para fazer o curso de teatro que realizava durante as férias. Daí em diante, não perdia as encenações de Shakespeare, Sófocles, Brecht, Ionesco, Nelson Rodrigues, Lorca, acompanhando a temporada teatral da cidade. Essas vivências marcaram minha percepção da harmonia e da beleza que a comunhão da arte nos traz.

Quanto à Filosofia, foi um encontro essencial. Em algum momento da vida o sujeito se indaga: qual o sentido da vida, qual seu papel; vai em busca de uma ideia, por vezes uma utopia. O diretor do INEP, Anísio Teixeira, com quem trabalhei um bom tempo, era nosso principal filósofo da educação e ao revisar seus textos fui me conscientizando da realidade brasileira e de suas propostas de formação das novas gerações, defendendo a ideia de uma educação para todos, um caminho para a justiça social num país estratificado como o nosso.

Enquanto isso, me deparava na Faculdade com a busca da *Fisis* grega: um princípio que desse suporte no contato com o real. Para Tales de Mileto era a água o primeiro princípio. Os pré-socráticos abrem a trilha até que conheci o *Logos* de Heráclito. Para ele, o Fogo era o primeiro princípio de todas as coisas. O princípio da transformação. Tudo está em vir-a-ser. “Ninguém se banha duas vezes nas águas de um rio: da próxima vez as águas serão outras e eu serei outro”. Um pensador dialético que contrastava com Parmênides que defendia em seu poema: “O ser é, o não-ser não é.

Destaco no Bacharelado o conhecimento da Filosofia grega do Prof. Vieira Pinto que defendera tese de Doutorado sobre Platão e o Prof. Maurílio Penido, com Doutorado sobre o princípio da analogia na existência de Deus, nosso Mestre de Metafísica. Na Licenciatura, recebemos a orientação competente em Psicologia Educacional do Prof. Lourenço Filho e em Filosofia da Educação do excelente Mestre Raul Bittencourt.

Mas ao longo do curso, o principal confronto que nos mobilizou foi o do idealismo x realismo. De um lado, as ideias de Platão, (segundo ele o real é projeção delas), Descartes, Kant e os idealistas alemães; de outro, Aristóteles, Tomás de Aquino, os empiristas ingleses, para os quais “nada está na inteligência que não tenha passado antes pelos sentidos”. Enfim, duas propostas no empenho de tentar construir o conhecimento da realidade. E o debate segue...

Durante todo o curso de Filosofia e mesmo depois, frequentamos assiduamente os Concertos da Juventude, promovidos pelo Maestro Eleazar de Carvalho no Teatro Municipal, regendo o Orquestra Sinfônica Brasileira, abrindo-nos caminho para a cultura musical. A cada ano apresentava obras importantes de notáveis compositores como Vila-Lobos com as Bachianas; Beethoven, as sinfonias; Vivaldi, as Quatro Estações; Tchaikovsky, os concertos para piano/violino e orquestra; Stravinsky, a Sagração da Primavera e tantos outros do repertório universal.

Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira:

Posteriormente a essa formação na filosofia, o senhor fez alguma outra formação institucional?

Professor Jader de Medeiros Britto:

Após a criação do Mestrado de Educação da Fundação Getúlio Vargas – o IESAE (Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação), com base em proposta de Anísio Teixeira, fiz o curso de Psicanálise e Educação, ministrado pelo psicanalista Carlos Paes de Barros, valendo como crédito para o mestrado. Nessa fase, aceitei convite do Prof. Durmeval Trigueiro para trabalhar como seu assistente em Filosofia da Educação Brasileira, participando da elaboração de um projeto de pesquisa sobre essa disciplina, submetido à avaliação do INEP, em seu programa de “Estímulos à Pesquisa Educacional”. Antes, havia assessorado o Professor Trigueiro em projeto do INEP de apoio técnico aos Colóquios para a organização dos sistemas estaduais de Ensino, o CEOSE.

Retrocedendo a 1951, quando Getúlio Vargas eleito presidente pelo voto popular, toma posse e nomeia o novo Ministro da Educação, o jornalista baiano Simões Filho, e convida Anísio Teixeira para implantar a CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) seguindo projeto do economista Rômulo Almeida. Com o papel de formar quadros em nível de pós-graduação, mediante bolsas de estudos para graduados, com vistas à realização de cursos de especialização, mestrado e doutorado no exterior. No ano seguinte, com a morte de Murilo Braga, diretor do INEP, em desastre de aviação, o Ministro convoca Anísio para substituí-lo, acumulando com seu trabalho na CAPES. Em abril de 1952, assume a direção do INEP e uma de suas primeiras visitas foi à Escolinha de Arte do Brasil, e conhecer seu fundador Augusto Rodrigues. Total afinidade e logo traçaram uma estratégia de apoio à Escolinha, através de cursos de aperfeiçoamento financiados pelo INEP para professores da rede pública dos Estados.

Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira:

Como aconteceu sua experiência com a Escolinha de Arte do Brasil?

Professor Jader de Medeiros Britto:

Entrei em contato com a experiência da Escolinha de Arte do Brasil, ao sair das aulas na Faculdade de Filosofia, inscrevendo-me no curso de História da Arte, com o Professor Carlos Cavalcante. Então, ao lado das matérias filosóficas como História da Filosofia, Metafísica, Estética e Psicologia, quis conhecer a Filosofia da “educação através da arte”, vivida na práxis da Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Recordo que ao visitá-la pela primeira vez quando funcionava nos jardins de uma biblioteca, em sua fase inicial, eu trabalhava no Ministério da Educação, ali perto e queria conhecer aquela experiência. Depois se mudou para um apartamento na Rua México e dali foi para a cobertura de um edifício na rua Marechal Câmara, no centro do Rio. Era um ambiente agradabilíssimo, ajardinado, com auditório e salas para as diversas atividades, inclusive uma cozinha que preparava um almoço caseiro, servido em bancadas amplas aos professores e visitantes como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Aluísio Magalhães, Ferreira Gullar, Nise da Silveira, além de jornalistas, professores e artistas, tornando-se um momento para intercâmbio de ideias e análises sobre a educação brasileira e a realidade nacional.

Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira:

Na época em que realizei minha graduação na Licenciatura em Educação Artística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, fiz alguns cursos na Escolinha de Arte do Brasil que ficava em frente ao Shopping Rio-Sul.

Professor Jader de Medeiro Britto:

De fato, terminando o contrato com o Ministério da Viação e Obras, a EAB teve que se instalar em nova sede: um prédio do Estado do Rio de Janeiro, em Botafogo, frente ao referido Shopping, onde continua até hoje.

Nessa fase, o Prof. Alexandre Palma, teve importante atuação na dinâmica da Escolinha. No livro que organizamos [2], um dos capítulos faz esse registro. Esse livro é, a meu ver, uma contribuição para o renascimento dessa memorável instituição. Com a morte de Augusto Rodrigues em 1983, sua ausência foi muito sentida, pois gozava de merecido prestígio social, a partir de sua comunicabilidade e atuação na imprensa carioca. Prêmio de viagem ao exterior concedido pela Escola Nacional de Belas Artes, era uma pessoa de grande sensibilidade para o diálogo com pessoas de todas as classes sociais. Homem da comunicação, assim o definiu a psicóloga Maria Helena Novaes Mira, Professora do Curso Integrado de Arte na Educação – CIAE. Augusto estava sempre disponível para ouvir o outro, especialmente as crianças com as quais se relacionava no dia-a-dia da Escolinha. Por ocasião de seu centenário, programou-se uma edição comemorativa do Jornal *Arte&Educação*, estruturado em três dimensões de seu perfil: o homem, o artista e o educador, com vários depoimentos de quantos tiveram o privilégio de sua convivência.

Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira:

O senhor poderia falar mais sobre os encontros promovidos pela Escolinha de Arte do Brasil e que de algum modo teriam influído na publicação e veiculação do Jornal *Arte&Educação*?

Professor Jader de Medeiros Britto:

Ao chegar ao INEP, Anísio Teixeira logo estabelece essa relação íntima com a Escolinha, participando dos almoços. Ferreira Gullar era outro com presença frequente; assim como o poeta Drummond que sempre ajudava a EAB com suas crônicas em momentos de crise financeira. Bastava uma palavra de Augusto: “Poeta, nos ajuda!”. E Drummond escrevia uma crônica advertindo: “A escolinha precisa sobreviver”. Enfim, a EAB contou com apoio de personalidades das mais expressivas do meio cultural do Rio de Janeiro, como a psiquiatra Nise da Silveira, que fez palestras para o CIAE relatando sua experiência de terapia através da Arte com pacientes do Hospital D. Pedro II do Engenho de Dentro, para doentes mentais. Aluísio Magalhães, nosso designer maior, era outro convidado por Noêmia Varela, competente diretora técnica da Escolinha e coordenadora do CIAE que convocava professores do nível da psicóloga Monique Augras ou do paisagista Burle Marx, para fazerem palestras nesse curso.

Durante o almoço não faltavam sugestões para que o jornal, sob a editoria de Augusto, refletisse as diversidades da vida carioca. E surgiam sugestões como a presença de artistas populares na vida da EAB que logo se concretizavam. Ou a realização de seminários sobre a obra de Herbert Read, Educação através da Arte, ou sobre as tendências da criação artística na contemporaneidade.

[2] BRITTO, Jader de Medeiros; PALMA, Alexandre (orgs.).
ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL: legado e memória. Rio de Janeiro:
Editora da UFRJ, 2019.

Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira:

Nessa época, o senhor tornou-se o editor da RBEP?

Professor Jader de Medeiros Britto:

Com o afastamento do Prof. Milton de Andrade Silva e do Prof. Roberto Leobons, tornei-me o servidor com maior experiência na preparação dos números da Revista. O Prof. Anísio trouxe o jornalista Paulo Alberto Monteiro de Barros que fora editor do jornal O Metropolitano, órgão da União Nacional dos Estudantes, para dirigi-la. E nos entendemos muito bem. Mas pouco depois ele se candidatou a deputado estadual, assim, dei continuidade aos trabalhos na revista. O Paulo Alberto confiava em mim e me deixava livre para tomar todas as providências.

Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira:

Mesmo sendo editor na prática, o senhor tinha toda a liberdade?

Professor Jader de Medeiros Britto:

Exatamente. Mas, o mestre Anísio desconfiava, com toda razão, em virtude de minha participação na Ação Católica e a frequência regular ao Mosteiro de São Bento, enquanto ele era combatido pela Igreja Católica, especialmente por bispos do Rio Grande do Sul que exigiam do Presidente Juscelino Kubitschek sua demissão do INEP com base na defesa que ele fazia da escola pública, gratuita e obrigatório para todos, na campanha que liderou ao longo da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Parlamento. Afinal, acontece o golpe militar de 1964, Anísio Teixeira é afastado do INEP, assumindo o Prof. Carlos Pasquale oriundo do ensino privado, mas reconhecendo o mérito das propostas do nosso filósofo da Educação. Entreguei-lhe o cargo de editor para o qual não fora indicado, sendo nomeado editor da revista. Identificado com o pensamento do Mestre Anísio, incluía nos números seguintes textos de sua autoria, sempre aprovados pelo Conselho Editorial que examinava a programação trimestral.

Em 1967, recebi pela manhã um telefonema do Prof. Anísio Teixeira, convidando-me para ser seu assistente de pesquisa em *survey* solicitado pelo Banco Interamericano do Desenvolvimento (BIRD) sobre as Universidades Brasileiras, 43 ao todo. Um questionário completo, abrangendo todos os aspectos da vida universitária: história, cursos, matrícula, organização do ensino, produção acadêmica, extensão universitária, conclusões. Trabalhamos até 1968. Na ocasião o Prof. Anísio prestou notável depoimento à Comissão da Câmara dos Deputados para estudar a Reforma Universitária no País, acolhendo sugestões para um projeto de lei que seria submetido ao plenário. Publicado no Diário Oficial da Câmara, o depoimento serviu de base para o relatório final do *survey*. Como Editor da Revista, pedi-lhe autorização para publicá-lo no n. 111, trimestre Julho/Setembro de 1968, sendo atendido.

Mais tarde, em 1970, ao programarmos o número inaugural do jornal *Arte&Educação*, pedi-lhe um artigo sobre a experiência da Escolinha de Arte do Brasil. Uma semana depois me entregou o texto “As Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues”, da qual foi um dos mais iluminados colaboradores.

Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira:

Então, para finalizarmos esse encontro, seria possível o senhor comentar sobre esse texto de Anísio Teixeira sobre “As Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues”?

Professor Jader de Medeiros Britto:

Distingo neste artigo duas características da reflexão de Anísio Teixeira: a do historiador, sempre situando as questões em seu contexto histórico e a do filósofo da educação, insaciável na busca de caminhos ideais para o desenvolvimento do processo educativo. Por sua práxis, aliava a percepção teórica de fins e valores à construção de propostas educacionais, com vistas à formação de quadros profissionais competentes para atender às necessidades da sociedade brasileira. Propostas que se estendem da educação básica à pós-graduação.

Quanto à Educação Básica, o destaque é para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Salvador, com um dia inteiro de atividades para 4.000 crianças, incluindo a iniciação ao trabalho e a expressão artística, aplicando aquele ensinamento de Platão, de que a atividade artística deve estar presente nas bases da educação.

Ao assumir a direção do INEP, não lhe faltava sensibilidade, ao conhecer a experiência da Escolinha de Arte do Brasil, para prestigiá-la com sua presença frequente e apoiá-la, trazendo-a para o âmbito nacional, mediante convênios do INEP com a EAB para complementar e atualizar a formação de professores primários dos Estados, propiciando às crianças do Brasil um ambiente de alegria e graça que a atividade artística oferece.

Vale recordar que, antes deste artigo, Anísio publicou um outro na revista carioca SENHOR, nº 1, em Janeiro de 1959, intitulado “*Deitado em Berço Esplêndido*”, em que aponta três instituições brasileiras que, por sua criatividade, eram exemplos capazes de acordar as novas gerações para seu papel na sociedade de amanhã: a *Escolinha de Arte do Brasil*, o *Instituto Tecnológico de Aeronáutica de São José dos Campos* e a *Escola Doméstica de Natal*.

Havendo visitado o sistema escolar de vários países ocidentais, inclusive o dos Estados Unidos, que conheceu por mais tempo, por cursar o Mestrado em Educação na Universidade de Colúmbia, em Nova York, sendo discípulo do filósofo educador John Dewey, familiarizou-se com o Pragmatismo, de William James, construiu um exame crítico, objetivo, capaz de avaliar os diversos sistemas educacionais.

Na práxis da Escolinha de Arte do Brasil, logo distingue a presença de sua matriz teórica: *A Educação Através da Arte* de Herbert Read, educador inglês também adepto das ideias de Platão para a formação humana.

É essa experiência, plantada por Augusto Rodrigues e sua equipe de educadores e artistas, em que a Profª Noêmia Varela, como diretora técnica, e o artista plástico Oswaldo Goeldi – que instalou a oficina de gravura em metal e xilogravura, doando, além do ensinamento, a própria impressora – ajudaram a construir, que o mestre Anísio exalta nesse artigo, apostando na utopia de uma educação para todos, sem discriminações, capaz de habilitar o educando de hoje a edificar o ideal humano da sociedade em vir-a-ser, no mundo de amanhã.



Figura 2: Foto do Professor Jader de Medeiros Britto, em sua residência em Copacabana, Rio de Janeiro, no momento da entrevista. Janeiro de 2021.

Fonte: Arquivo Luiz Carlos Pinheiro Ferreira.

A Reencarnação do Cinema: Invenção e Reinvenção no Reúso Cinematográfico de Vídeos do YouTube

¹ **Joaci Furtado** doutor em história social pela USP, é professor do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. Entre outras publicações, é autor de *Uma república de leitores* (Hucitec) e, com Denilson Soares Cordeiro, organizador do livro *Arte da aula* (Edições Sesc).

E-mail:
joacif@hotmail.com

² **Johan Lanoé** Mestre em Estudos de Mídia pela Bauhaus-Universität Weimar (Alemanha) e em Estudos Cinematográficos pela Université de Lyon II Lumière (França), pela qual é graduado em Cinema e Fotografia, foi aluno intercambista no curso de Cinema da Universidade Federal Fluminense.

*The Reincarnation of Cinema:
Invention and Reinvention in the
Cinematic Reuse of YouTube*

¹Joaci Furtado & ²Johan Lanoé

Resumo

Marco significativo de nossa contemporaneidade, um novo cinema surge a partir da recolha do que a indústria cultural cibernética gera e trata como “lixo”: milhões, talvez bilhões de vídeos produzidos – despretensiosamente ou não – por outros milhões de pessoas ao redor do mundo, habitando com a imagem de seus corpos a incorporeidade do universo digital e fazendo disso, conscientemente ou não, uma forma de memória. Esboçando um convite à reflexão, no espaço limitado de um texto desta natureza, é dessa produção cinematográfica que o presente artigo trata, procurando compreendê-la em suas implicações históricas, filosóficas, culturais, políticas e estéticas.

Palavras-chave: audiovisual; internet; memória; cinema; cultura

Abstract

Significant landmark of our contemporaneity, a new cinema emerges from the collection of what the cyber cultural industry generates and treats as “garbage”: millions, perhaps billions of videos produced – unpretentiously or not – by millions of people around the world, living in with the image of their bodies the incorporation of the digital universe. Sketching an invitation to reflection, in the limited space of a text of this nature, it is this cinematographic production that this article deals with, seeking to understand it in its philosophical, cultural, political and aesthetic implications.

Key-words: audiovisual; Internet; memory; cinema; culture

Referência:

FURTADO, Joaci; LANOÉ, J. A Reencarnação do Cinema: Invenção e Reinvenção no Reúso Cinematográfico de Vídeos do YouTube. **Revista VIS**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 156-165, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/index>.

A mente é uma projeção do corpo. Ou, nos termos espinosanos dos quais deriva esse enunciado, “o objeto da ideia que constitui a mente humana é o corpo, e corpo existente em ato” (SPINOZA, 2010, p. 97). Nascia aí, ou pelo menos avançava, a ideia de que corpo e espírito (entendido também como a capacidade de pensar e perceber) não se separam, integrando o longo e complexo embate filosófico contra a ideia agostiniana que, cristianizando Platão, separava os dois entes, fazendo do primeiro receptáculo, morada ou templo do segundo: não se “é” um corpo, mas se “habita” um, ao qual o ente metafísico dá vida¹.

É certo que, pela concepção que a teologia cristã consolidará ao longo da Idade Média, essa espécie de casa da alma (anima) – o corpo – sempre haveria de ser limpa e resguardada, quando não restaurada, protegendo-a das contaminações do pecado capazes de porem a perder a sua inefável hóspede em seu árduo caminho rumo à salvação, pontuado por enganadores atalhos ou traiçoeiros assaltos do Maligno. A emancipação do corpo como propriedade teológica da fé foi sistematizada, a partir da Idade Moderna europeia, por uma filosofia

Não há uma consciência cognitiva totalmente emancipada do corpo e da experiência de sua materialidade. Isto é, o corpo humano não é mero objeto passível de cada vez mais minuciosas investigações, observações, especulações, manipulações e descrições pela ciência porque,

[...] além do mundo como conjunto racional de fatos científicos, há o mundo como lugar onde vivemos com os outros e rodeados pelas coisas, mundo qualitativo de cores, sons, odores, figuras, fisionomias, obstáculos, caminhos, distâncias e proximidades, mundo afetivo de pessoas e lugares, de lembranças, promessas, esperanças, conflitos, lutas. (CHAUI, 2014, p. 210)

Seres históricos por definição, nosso tempo é “quando”, como diria o poeta: “nascemos e temos consciência do nascimento e da morte; temos a memória do passado e a esperança do futuro, pois somos seres que fazem a história e sofrem os efeitos da história” (CHAUI, 2014, p. 210). Somos, pois, os únicos animais capazes de, pela lembrança, ter saudades e projetar o porvir, transformando o agora. Capacidades inseparáveis do corpo e, portanto, também materiais:

¹Na verdade, “a noção de corpo não existia no início do pensamento ocidental e da história europeia, na chamada Antiguidade grega. Por exemplo, em Homero não há uma noção evidente e unívoca de corpo. Para designar o corpo, Homero recorre a vários nomes. Um deles é chros, pele. Assim, na Ilíada, quando um herói que ataca Troia é flechado, não é seu corpo, mas chros, sua pele, que é ferida. Também na Ilíada, quando alguém se lava, faz a água escorrer sobre chros. No tempo de Homero, digamos que aí por volta de 1300 e 1000 antes de Cristo, a unidade do corpo era constituída pela multiplicidade de seus aspectos. Na frente de Troia, um herói grego que está mortalmente ferido vê um amigo que também está morrendo. Ele está muito longe para tocar o amigo e ajudá-lo. Quando consegue chegar perto dele, não foi sua moral, a sua firmeza moral, nem o seu desejo, nem o esquecimento da dor que ele sente, mas uma deusa que lhe infunde nos membros a força de suportar a situação e socorrer o amigo que agoniza, antes de também morrer. Homero não refere nenhuma vontade, nenhuma força de vontade, nenhuma intenção subjetiva, interior ou exterior, enérgica, que faria as pernas do herói funcionar levando-o até o amigo que morre. É uma deusa que age sobre seus membros e lhes dá força. Homero fala de biai, significando com o termo as diferentes formas das muitas forças físicas que, mais tarde, outro grego, Aristóteles, chamou de dynamis. Essas forças vão para os membros do guerreiro mortalmente ferido e os membros dele se dirigem para o outro guerreiro, que está morrendo, movidos por uma deusa. Desse modo, o guerreiro percebe que alguma coisa acontece nele, através dele e para ele mesmo. No caso, chros, sua pele, é atravessada pelas biai, as forças da deusa” (HANSEN, s/d, p. 5).

Meu corpo é um ser visível no meio dos outros seres visíveis, mas tem a peculiaridade de ser um visível vidente: vejo, além de ser vista. Não só isso. Posso me ver, sou visível para mim mesma. E posso me ver vendo. Meu corpo é um ser tátil como os outros corpos, podendo ser tocado, mas também ter o poder de tocar, é tocante. E é capaz de tocar-se. Meu corpo é sonoro como os cristais e os metais, podendo ser ouvido, mas também tem o poder de ouvir. Mais do que isso, pode fazer-se ouvir e pode ouvir-se quando emite sons. Ouço-me falando e ouço quem fala. Sou sonora para mim mesma. Meu corpo é móvel e dotado do poder de mover – é um movente. Móvel movente, o corpo tem o poder de mover-se movendo – é móvel movente para si mesmo. (CHAUI, 2014, p. 211)

O diálogo entre a materialidade do corpo e a (sua) consciência necessariamente se reflete nela: “Enlaçado no tecido do visível, o corpo continua a se ver; atado ao tangível, continua a se tocar; movido no tecido do movimento, não cessa de mover-se. Sentindo-se sentir, o corpo reflexiona e ensina à consciência o que é reflexão” (CHAUI, 2014, p. 211, grifo no original).

As duas primeiras revoluções industriais, entretanto, ampliaram mecanicamente as potencialidades do corpo humano, estendendo o alcance da visão (telescópio, microscópio), da potência muscular (máquina a vapor e depois elétrica, propulsão a jato), da audição, da voz e da própria memória (impressão, alto-falante, telefone, rádio, televisão, fotografia, cinema, vídeo) e alargando o deslocamento físico e a intervenção do Homo sapiens no espaço. Com a revolução tecnológica ora em curso, apelidada de “era da informação”, porém, o que se experimenta agora é a expansão de uma capacidade física do interior do corpo humano, aquele responsável por operações intelectuais: “é nosso cérebro ou nosso sistema nervoso central que se expande sem limites, diminuindo distâncias espaciais e intervalos temporais até abolir o espaço e o tempo” (CHAUI, 2014, p. 213). A própria noção de memória passa agora por radical transformação:

[...] o principal fio condutor de nossa história de vida são as mercadorias eletrônicas e serviços de mídia por meio dos quais toda experiência é filtrada, gravada e construída. À medida que desaparece a possibilidade de um único emprego ao longo da vida, o trabalho mais duradouro para a maioria das pessoas é elaborar sua relação com os dispositivos. (CRARY, 2014, p. 67)

Pense-se, por exemplo, no papel que a fotografia – tão banalizada por meio de câmeras embutidas em dispositivos móveis – assume na sociedade contemporânea, como “um dos muitos elementos esvaziados e descartáveis que, por serem arquiváveis, jamais são jogados fora” (CRARY, 2014, p. 44): antes, fotografava-se para lembrar, hoje, fotografa-se para esquecer.

As mudanças introduzidas pela tecnologia, saudadas pelas facilidades que propiciam e pela vistosa exuberância de suas funcionalidades em dispositivos eletrônicos inventados como fascinantes pela estética publicitária, determinaram também mudanças de paradigmas cognitivos e perceptivos, nos quais o “aprimoramento” – ou a “reconfiguração de sistemas, modelos e plataformas – desempenha um papel decisivo na reinvenção do sujeito e na intensificação do controle” (CRARY, 2014, p. 51). No modelo do cidadão-consumidor – mais consumidor que cidadão, ou cidadão se consumidor – almejado pelo capitalismo contemporâneo em sua configuração neoliberal, o roteiro para a vida é um vazio atemporal onde não há lugar para mudanças e imprevistos nessa disponibilidade para trabalhar e consumir 24 horas por dia, sete dias por semana:

[...] a expressão 24/7 é uma redundância estática que desautoriza qualquer imbricação com as tessituras rítmicas e periódicas da vida humana. Evoca um esquema arbitrário e inflexível de uma semana de duração, esvaziado de quaisquer desdobramentos de experiências, cumulativas ou não. Dizer “24/365”, por exemplo, não é a mesma coisa, pois a expressão sugere, ainda que de modo arrevesado, uma temporalidade estendida ao longo da qual algo pode de fato mudar, eventos inesperados podem ocorrer. [...] Um ambiente 24/7 aparenta ser um mundo social, mas na verdade é um modelo não social, com desempenho de máquina – e uma suspensão da vida que não revela o custo humano exigido para sustentar sua eficácia. (CRARY, 2014, p. 18)

Antes, o corpo era compreendido sempre em sua totalidade orgânica, um todo em si mesmo, como substância-indivíduo (na concepção aristotélica) ou como organismo-estrutura (no entender das ciências dos séculos XIX e XX). Agora, a “revolução tecnológica” impõe “a categoria da informação”, que “opera com a fragmentação e a dispersão de sinais reunidos pela operação de decodificação” (CHAUI, 2014, p. 215). Nessa operação, não há mais consciências integrantes de um todo que é o corpo em sua singularidade individual, mas dispositivos orgânicos que apenas constituem etapas de processos mais extensos, dispersos e contínuos de produção, circulação e consumo de signos e coisas. Assim,

A noção de indivíduo é, agora, substituída pela ideia de processo de individuação, em que um indivíduo é uma fase do ser, e não uma realidade primeira ou última. Donde a desapareição da ideia de substância, que era o princípio de individuação e determinava a relação entre o todo e a parte. (CHAUI, 2014, p. 216, grifos no original)

Esse é o paradigma que formata a subjetividade contemporânea, marcada pelo “digital”, pela “virtualidade” e pela “cibercultura”. Subjetividade sem corporeidade, portanto sem lugar e sem tempo, portanto sem história:

A atopia ou a acronia como formas da experiência contemporânea são indissociáveis do surgimento de um mundo novo, o mundo virtual, desprovido de espessura espacial e temporal, no qual nosso corpo [...] se reduz, de um lado, à percepção visual de imagens planas e fugazes, e, de outro, à atividade de manipulação e controle de operações e sinais propostos pelos programas ou autômatos. (CHAUI, 2014, p. 219, grifo no original)

Assim, escreve Hans Ulrich Gumbrecht no livro *Nosso amplo presente*, “as nossas ideais, a nossa imaginação e os nossos sonhos cotidianos estão cada vez menos no mesmo lugar que o nosso corpo” (GUMBRECHT, 2015, p. 124). Com conseqüências que traduzem em outros termos a proposição anterior, de Marilena Chaui:

Não temos como não “ter” um corpo que usamos ocasionalmente e cujos efeitos com frequência apagamos – mas estamos rapidamente perdendo a capacidade de “ser” um corpo, ou seja, a capacidade de deixar o corpo ser uma condição ampliadora da nossa existência. (GUMBRECHT, 2015, p. 127)

A grande novidade introduzida pelos dispositivos móveis de comunicação, pois, “não está em nenhuma particularidade específica por meio da qual eles copiam ou excedem a performance possível do ser humano – está na sua ubiquidade” (GUMBRECHT, 2015, p. 115). O acesso ao mundo imaterial e incorpóreo da virtualidade pode se dar em qualquer ponto do planeta onde tal acesso seja possível. Mas com ele também, “queiramos ou não, é verdade que nós, isto é, os que usam os caixas eletrônicos e as telas digitais, se tornam mais acessíveis” (GUMBRECHT, 2015, p. 115).

A interatividade das telas é fundamental para o sucesso das redes sociais. Ubíquas, as superfícies digitais eletrônicas que cada vez mais iluminam nossos rostos têm o seu reverso na câmera. Milhões de dispositivos móveis equipados com uma – ou mais – estão dispersos pelo planeta, prontos para capturar instantaneamente fotografias ou imagens em movimento que podem ser, também de modo imediato, compartilhados por meio de plataformas que operam, quase na totalidade do tempo, como relatos de si. Essa produção visual ou audiovisual, sem precedentes na história da humanidade em termos de profusão, acompanhadas ou não de textos escritos, opõe-se à noção burguesa de intimidade e apaga os limites entre público e privado que antes essenciais à organização da sociedade civil e ao paradigma civilizacional instaurado a partir da Revolução Francesa. Ou melhor,

Em tempos mais respeitosos das fronteiras, o espaço público era tudo aquilo que ficava do lado de fora quando a porta de casa se fechava – e que, sem dúvida, merecia ficar lá fora. Já o espaço privado era aquele universo infindável que remanesce do lado de dentro, onde era permitido ser “vivo e patético” à vontade, pois somente entre essas acolhedoras paredes era possível deixar fluir livremente os próprios medos, as angústias, os desejos e outras emoções e patetismos considerados estritamente íntimos – e, portanto, realmente secretos ou inconfessáveis. (SIBILIA, 2016, p. 96, grifo no original)

O movimento, agora, é exatamente o oposto: fazer da intimidade um espetáculo, um “show do eu” onde a confissão, ao contrário da que se obtinha com a tortura, é espontaneamente entregue, com alegria e convicção, já não mais ao Estado autoritário e policialesco, mas para a engrenagem ubíqua e incorpórea do capitalismo da “revolução tecnológica”:

[...] ao responder com suas próprias vozes às demandas de falar de si e da própria sexualidade, os sujeitos estariam alimentando as vorazes engrenagens da sociedade industrial, que precisa saber para aperfeiçoar seus mecanismos de sujeição. (SIBILIA, 2016, p. 107, grifo no original)

Pululam, pois, “anônimos célebres” – a expressão genial dá nome a um romance de Ignacio de Loyola Brandão – em “posts” e diante das câmeras, empenhados em ampliar “seguidores” e quiçá sensibilizar a indústria que ao mesmo estimula e domestica sua potencialidade criativa:

Tanto na internet como fora dela, uma característica da sociedade globalizada do século XXI é que a capacidade de criação costuma ser capturada pelos tentáculos do mercado, que atijam como nunca essas forças vitais e, ao mesmo tempo, não cessam de transformá-las em mercadorias. Assim, em certo sentido, a sua potência de invenção é desativada, pois a criatividade tem se convertido no combustível de luxo do capitalismo contemporâneo: seu “protoplasma”, como diria a psicanalista brasileira Suely Rolnik. (SIBILIA, 2016, p. 17)

O imperativo agora, pois, é o do “desejo de evasão da própria intimidade, uma vontade de se exhibir e falar de si” (SIBILIA, 2016, p. 115) por meio das diversas possibilidades e recursos oferecidos pelas redes sociais. Marco significativo dessa nossa contemporaneidade, um novo cinema surge a partir da recolha do que essa indústria cibernética gera e trata como “lixo”: milhões, talvez bilhões de vídeos produzidos – despretensiosamente ou não – por outros milhões de pessoas ao redor do mundo, habitando com a imagem de seus corpos a incorporeidade do universo digital. Ou seja, graças à disponibilização universal da imagem, a essa “legião de confessandos e confidentes que invadiu as redes para se tornar a personalidade do momento” (SIBILIA, 2016, p. 115), acumulou-se um infinito acervo de documentos passíveis de reinterpretação – ou “reúso”, na linguagem ecologicamente correta apropriada pelo discurso dessa cinematografia – por uma nova forma de fazer cinema.

Em 2009, a estadunidense Natalie Bookchin, por exemplo, reuniu e sincronizou vídeos de pessoas “comuns” ou “anônimas” dançando sozinhas em casa, numa instalação de várias telas chamada Mass Ornament. Enquanto isso, o canadense Dominic Gagnon filmava a própria tela do computador para salvar vídeos similares que estavam desaparecendo do então jovem YouTube (criado em 2005). O filme de 61 minutos que resultou desse processo – RIP in Pieces America (2009) – foi o primeiro dos oito longas-metragens dirigidos por Gagnon até 2020, construídos inteiramente a partir de audiovisual amador e não viral (isto é, com nenhuma ou poucas visualizações) disponibilizado na internet. Bookchin também dirigiu uma curta-metragem (Now he's out in public and everyone can see, 2017), um longa (Trip, 2008) e criou outras instalações (Testament, 2008-2017) a partir desse conteúdo digital. Mais autores se juntaram a ela e a Gagnon no reúso de vídeos on-line. Para citar outros dois diretores – ambos franceses – com filmes que tiveram certa notoriedade nos círculos universitários, autorais e experimentais, lembramos Denis Parrot, com Coming Out (2018), reunindo declarações de pessoas que se assumem homossexuais diante da câmera no mundo inteiro, e Grégoire Beil, com Roman national (2017-2018), que explora a plataforma Periscope durante o verão de 2016, no ritmo do campeonato europeu de futebol e dos atentados na cidade francesa de Nice.

Essas obras não são simplesmente trabalhos de compilação de conteúdo digital, como Brasil em cartaz, clipe de música de Thiago Correa montado com vídeos das manifestações de junho de 2013 (CERQUEIRA, 2016, p. 7). As obras que nos interessam aqui não usam o conteúdo para ilustrar outra coisa (como a música de Correa, por exemplo), mas operam uma real reciclagem do descarte. Os filmes e instalações referidos no parágrafo anterior reinventam a internet como imenso acervo documental, isto é, trabalham toda essa produção como arquivo propriamente: eles exploram, questionam, apresentam ou oferecem uma leitura do conteúdo capturado nas redes e nelas disponibilizado despretensiosa ou não-profissionalmente.

A década passada assistiu à elaboração de uma variedade de práticas, de formas e de temas desse novo fazer cinematográfico. Em outras obras, como em Now he's out in public and everyone can see (curta-metragem de 2017), Bookchin justapõe ou reúne fisicamente diversos vídeos, multiplicando os quadros, criando um coro que diz “I'm not a racist but...” (Now...) ou sincronizando dançarinos amadores e domésticos (Mass Ornament, 2009). Ao contrário de Parrot e de Gagnon, Bookchin propõe uma montagem rítmica, jogando trechos de apenas alguns segundos, sem preservar o contexto, e ainda menos a integralidade do vídeo. Dominic Gagnon construiu longos “túneis” de uma hora ou mais, durante a qual o espectador está preferencialmente sentado numa sala de cinema – um desses raros santuários atencionais ainda existentes –, como “refém”, como ele mesmo gosta de dizer (PARENTEAU-RODRIGUEZ & GARNEAU, 2015, p. 133). Esses “túneis” de Gagnon são monótonos, até repetitivos, sem as sincronias e os coros quase perfeitos de Bookchin. Ponto comum entre esses autores: a ausência de comentários em off – elemento estruturante da reportagem ou do documentário televisivo. Sem aspirar à objetividade, esses autores deixam que as imagens “falem por si mesmas”.

Uma exceção é o filme Rémy (Guillaume Lillo, 2018). Este foi feito com vídeos encontrados na internet, mas com uma voice-over colada às imagens. Além do aspecto documental desse conteúdo amador postado no YouTube e dessas “narrativas de si” (ABREU, 2015, p. 200), o diretor construiu uma ficção essencialmente graças ao som. O ficcional, nesse filme, se sustenta unicamente na voice-over do protagonista, que se diferencia das imagens porque ela foi gravada para integrar esse filme. Podemos tentar entender esse casamento dos vídeos com a voice-over por meio do conceito de “afílmico”, de Etienne Souriau. O afílmico é o que existe ou acontece de maneira independente da filmagem: sem a presença da câmera, sem a vontade de criar o filme (KESSLER, 1997, p. 136-137). Em Rémy, obviamente, a voice-over não é afílmica, pois propositadamente integra a ficção do filme. Ela não teria razão de existir sem o filme do Guillaume Lillo. Vídeos postados em plataformas como o YouTube são ou não são afílmicos? Isso leva a uma pergunta ontológica mais geral: um vídeo como esses pode ou não ser afílmico?

Essa digressão sobre o filme Rémy permite levantar uma pergunta que concerne ao conjunto dessas práticas de reciclagem e sobretudo ao seu próprio conceito. De fato, esses vídeos foram criados, gravados, registrados como vídeos, seja para existirem por si mesmos, sozinhos, seja para constituírem um vídeo ou um filme composto de vários vídeos montados, antes de serem postados na internet. No momento da realização de Rémy, porém, os vídeos eram elementos de uma realidade afílmica. Eram compartilhados e destinados ao consumo pessoal – e não a “fazer cinema” (MORO, 2019, p. 65). Por isso, os vídeos podem ser considerados como afílmicos, pelo menos mais afílmicos do que a voice-over. Ao contrário da voice-over, a matéria-prima videográfica desse filme sofreu de uma disparidade intencional (BARON, 2011 e 2014). De fato, a intenção desses vídeos (ou de filmá-los) não era a de eles acabarem num longa-metragem, e ainda menos Rémy, nesse contexto próprio criado por Guillaume Lillo. Há uma grande diferença entre o que motivou o desejo de gravar esses vídeos e a presença deles na ficção francesa, enquanto que tal diferença não existe com a voice-over. Em Rémy, a voice-over está exatamente do modo como ela foi pensada, cumprindo o exato papel para o qual ela foi gravada.

A ausência dos comentários em off, referida acima, permite sugerir que o conteúdo fala por si mesmo, como também escrito acima. Talvez por não terem sido destinadas a “fazer cinema”, essas imagens e vozes falam por si mesmas, ao menos aparentemente elas se bastam. De fato, essa matéria-prima integra o fluxo contínuo de produção e descarte

próprios da indústria cultural veiculada por plataformas como o YouTube. Por definição, essa matéria-prima é fluida, instável, efêmera: em contínuo movimento entre o servidor e o cliente, fragmenta-se em sinais eletrônicos que chegam aos poucos ao seu computador enquanto o usuário carrega o conteúdo. Essa matéria, por ser líquida (BAUMAN, 2000), não se presta necessária ou explicitamente a estudos, quer dizer, a princípio não é propícia a ser estudada, nem entendida, nem conservada. Ela é feita de e pela velocidade: para se deslocar de tela a tela (STEYERL, 2009), para ser consumida – rapidamente assistida (e esquecida?) – e descartada, para chamar ao consumo de mais conteúdo, graças ao “autoplay” ou às sugestões, às recomendações do YouTube, por exemplo, que são responsáveis por 70% do consumo na plataforma (ROOSE, 2019). Essa matéria-prima furtiva, geralmente não viral, marginal, é um sussurro num imenso ruído estimável em petabytes (BONNEFILLE, 2017, p. 13). Uma vez produzida e compartilhada, ela merecerá pouca ou nenhuma atenção, sendo imediatamente descartada em meio às quinhentas horas de conteúdo que o YouTube devora a cada minuto (ROOSE, 2019; THE CLEANERS, 2018). Capitalismo digital do imediato, do colapso do tempo nesse funil de upload.

A noção de descarte pode sugerir que esses vídeos são lixo, e isso pode ser problemático porque pré-indispõe os que eventualmente se interessem por essas práticas. De fato, invisibilizadas, essas imagens parecem ser a sombra virtual dos aterros de lixos materiais que são agentes do capitalismo, cumprindo um papel ativo, apesar da aparente passividade dos gigantescos aterros sanitários das periferias das nossas cidades: sem descarte não há apelo pela consumação. Como uma reciclagem, os dispositivos criativos pelos quais passam os vídeos iniciais, na mão de Natalie Bookchin, Dominic Gagnon e outros, ressignificam esse material.

Allan Deneuve é um dos que se opõem à noção de reciclagem no contexto desse reuso digital do conteúdo produzido pelos usuários (DENEUVILLE, 2020, p. 140). Na perspectiva dele, trata-se de copiar o conteúdo, de ser fiel à natureza que lhe é própria. Deneuve aponta os “jogos de editorialização”, sugerindo que no reuso não há reciclagem, mas conservação da natureza do conteúdo, e um deslocamento, uma mudança de contexto. O que muda, nesse processo de reuso, não é o conteúdo, mas o contexto. A noção de “ecologia” nessas práticas não deve ser ligada à de reciclagem, mas ao conceito de “ambiente” e “meio”. Nesse deslocamento e nesse trabalho sobre o contexto há, pois, uma resignificação.

Copiada, filmada, salva, desviada, reunida, essa matéria-prima ganha um potencial de significação (BARON, 2011, p. 33) e de perspectiva histórica. De voz não ouvida em meio ao ruído e à confusão, ela passa a existir num templo atencional, como um museu ou uma sala de cinema. O conteúdo reusado participa da historiografia, contra uma História hipoteticamente universal e totalizante que se impõe, hipotética e maiúscula História que o New Historicism questiona (BARON, 2014, p. 14). Essas noções de contra-narrativa ou de contra-história (BARON, 2014, p. 14, 17) compartilham do entusiasmo de Jaimie Baron. Todavia, ela nota a ambiguidade dessas dezenas de vídeos escavados por Natalie Bookchin. De fato, como muitas dessas obras de reuso digital, a instalação Mass Ornament enfatiza expressões individuais, da multidão, do cidadão mais ou menos comum. Ou seja, Mass Ornament enfatiza a “vida cotidiana”, quer dizer, “voices from ‘below’”, “practices and lives that have been traditionally left out of historical accounts” (BARON, 2011, p. 36-37). Então, de um lado, no reuso digital, opera uma ideia de fala mais democrática, menos culturalmente concentrada por uma elite. “On the other hand”, como escreve Jaimie Baron a respeito desses videastas:

[...] they are also simultaneously doing what everyone else seems to be doing – the same dance moves combined with the same impulse to post their videos online. The bodies of these dancers seem to have been colonized by the same hand – even before Bookchin's hand entered the picture. (BARON, 2011, p. 36)

Essa nova forma de fazer cinema, pois, parece ser um modo de contenção e resistência em relação à banalização da vida e da desmaterialização do corpo promovidas pelas redes sociais. Nestas, aos poucos, “nossas casas se convertem em belos cenários – de preferência, um décor mutante ou mutável – onde transcorrem nossas extimidades visíveis como filmes de não-ficção” (SIBILIA, 2016, p. 123). O que essa cinematografia propõe é, além de mera edição criativa mas anódina desses vídeos, constituir ou reconstituir os vídeos como narrativas, sujeitando o olhar do espectador inclusive a outra relação com o tempo, como é o caso do melancólico longa *of the North* (2015) – com a primeira letra propositalmente com minúscula, conforme desejo do diretor Dominic Gagnon. Esses filmes parecem nos submeter à demora de um segundo olhar que os vídeos originais dispensavam em sua condição – assumida ou não – de “lixo” visual em monturos cibernéticos que, por seu excesso tóxico, provoca uma espécie de cegueira afetiva: vê-se, mas não se percebe o que se vê. Talvez sejam tentativas de inverter o percurso, partindo da sensibilização da mente para retorná-la ao corpo, do qual, cremos, não se separa – ou não deveria se separar.

Referências

- ABREU, Carla Luiza de. Hipervisibilidade e self-disclosure: novas texturas da experiência social nas redes digitais. *VISUALIDADES*, Goiânia, ano 13, n. 2, p. 194-219, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/34196/20846>. Acesso em: 6 out. 2020.
- BARON, Jaimie. Subverted Intentions and the Potential for “Found” Collectivity in Natalie Bookchin’s Mass Ornament. *Maska: Performing Arts Journal*, ano 26, n. 143-144, p. 32-37 (às vezes citadas como pp. 303-314, notadamente no segundo link aqui), inverno 2011. Disponível em: <https://bookchin.net/wp-content/uploads/2015/09/baron-Maska.pdf>, ou https://www.academia.edu/38452811/Subverted_Intentions_and_the_Potential_for_Found_Collectivity_in_Natalie_Bookchin_s_Mas_s_Ornament. Acesso em: 1º out. 2020.
- BARON, Jaimie. *The Archive Effect. Found footage and the audiovisual experience of history*. Londres: Routledge, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. *Líquide Modernity*. Cambridge: Polity, 2000.
- BONNEFILLE, Vincent. *Web profond et darknet comme source d'inspiration artistique*. 2017. Dissertação (Mestrado em Design Multimídia e Arte Contemporânea). Universidade Paris 8, Paris, 2017. Disponível em: https://vincent-bonnefille.fr/#deep_darknet. Acesso em: 26 out. 2020.
- BRASIL em Cartaz (Música feita com o conteúdo dos cartazes das manifestações). Clipe da música de Thiago Correa. Postada em: 28 out. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UIGf1keeBz0&app=desktop>. Acesso em: 15 out. 2020 (3 min).
- CERQUEIRA, Lícia Maria Costa Fajardo. Aspectos da cultura participativa na criação de narrativas digitais que usam o YouTube como banco de dados audiovisual. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/4053>. Acesso em: 15 out. 2020.
- CHAUÍ, Marilena. “Cibercultura e mundo virtual”. In: *A ideologia da competência*. Belo Horizonte, Autêntica, 2014, p. 209-221.
- COMING Out. Direção: Denis Parrot. 2018 (63 min).
- CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo, Cosac Naify, 2014, p. 39-69.
- DENEUVILLE, Allan. *S'appropriier Twitter en artiste : une pratique littéraire en question*. *Communication & langages*, ano 53, n. 203, p. 135-149, 2020. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages-2020-1-page-135.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. “Disponibilidade infinita: da hipercomunicação (e da terceira idade)”. In: *Nosso amplo presente: o tempo e a cultura contemporânea*. Trad. Ana Isabel Soares. São Paulo, Editora Unesp, 2015, p. 113-129.
- HAGENER, Malte. *Cinephilia and Film Culture in the Age of Digital Networks*. In: HAGENER, Malte, HEDIGER, Vinzenz, STROHMAIER, Alena (org.). *The State of Post-Cinema. Tracing the Moving Image in the Age of Digital Dissemination*. Londres: Palgrave, 2016, p. 181-194.
- HANSEN, João Adolfo. “Corpo.” In: *Três categorias para pensar a cultura contemporânea: tempo, corpo, capital*. Inédito, s/d.
- HIGHMORE, Ben. *Questioning Everyday Life*. In: HIGHMORE, Ben (org.). *The Everyday Life Reader*. Londres: Routledge, 2002, p. 1-34.
- KESSLER, Franck. *Etienne Souriau und das Vokabular der filmlogischen Schule*. *montage AV*, ano 6, p. 132-139, 6 fev. 1997. Disponível em: https://www.montage-av.de/pdf/1997_6_2_MontageAV/montage_AV_6_2_1997_132-139_Kessler_Vokabular_Filmologie.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.
- LENAY, Alice. *Partie I. Éthique et politique de la récupération dans les films de found footage post-internet. Une étude de cas : le cinéaste Dominic Gagnon*. Université Grenoble Alpes, Grenoble. Cf: <http://www.theses.fr/s162876>. Acesso em: 3 out. 2020.
- MASS Ornament. Natalie Bookchin. 2009. Instalação.
- MORO, Nina. *Récupérer la mémoire, retrouver son image*. *La Revue Documentaires*, ano 29, n. 30, p. 64-77, jul. 2019. Entrevista com Diane Sara Bouzgarrou.
- NAKAMURA, Lisa. *Cyberbace*. *PMLA*, ano 123, n. 5, 2008, p. 1673-1682.
- NOW he’s out in public and everyone can see. Direção: Natalie Bookchin. 2017 (24 min)
- NOW he’s out in public and everyone can see. Natalie Bookchin. 2012. Instalação (16 min).
- NUNCA é noite no mapa. Direção: Ernesto de Carvalho. 2016. Disponível em: <https://vimeo.com/175423925>. Acesso em: 4 out. 2020 (6 min).
- PARENTEAU-RODRIGUEZ, Dolorès; GARNEAU, Michèle. “Mon médium, c’est une salle de cinéma.” *Entretien avec Dominic Gagnon*. *Imaginations*, Toronto, ano 6, n. 1, p. 122-140, maio 2015. Disponível em: http://imaginations.csj.ualberta.ca/wp-content/uploads/2015/05/6.1_Pgs_122-140_Parenteau-Rodriguez_Garneau.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

RÉMY. Direção, roteiro, edição e voz: Guillaume Lillo. Dreamachine Productions. Produção: Claire Burnoud, Olivier Séror. Som: Agathe Poche. 2018 (30 min).

RIP in Pieces America. Direção: Dominic Gagnon. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gbr4yo8kUkE>. Acesso em: 24 out. 2020 (61 min).

ROMAN National. Direção: Grégoire Beil. 2017/2018 (65 min).

ROOSE, Kevin. The Making of a YouTube Radical. The New York Times, 8 jun. 2019. Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2019/06/08/technology/youtube-radical.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

SIBILIA, Paula. O show do eu: a intimidade como espetáculo. 2. ed. Rio de Janeiro, Contraponto, 2016.

SNAP. Direção: Alba Fabiola Gaviraghi Espinoza, Felipe Elgueta e Ananké Pereira. 2017/2018 (19 min).

SPINOSA, Benedictus de. Ética. Trad. Tomaz Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

STEYERL, Hito. In Defense of the Poor Image. e-flux, Nova York, ano 12, n. 10, nov. 2009. Disponível em: <https://www.e-flux.com/journal/10/61362/in-defense-of-the-poor-image/>. Acesso em: 20 maio 2020.

THE CLEANERS. Direção: Hans Block e Moritz Riesewieck. 2018 (88 min).