

O Curso Intensivo de Arte na Educação e  
a formação de especialistas em arte na  
educação (1961-1981)

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
DOUTORADO EM ARTES**

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

**O Curso Intensivo de Arte na Educação  
e a formação de especialista em arte na educação (1961-1981)**

SÃO PAULO  
2020

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

**O Curso Intensivo de Arte na Educação  
e a formação de especialista em arte na educação (1961-1981)**

Tese submetida, por Sidiney Peterson Ferreira de Lima, ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Área de Concentração em Arte Educação, na linha de pesquisa processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

|       |  |
|-------|--|
| L732c | <p>Lima, Sidiney Peterson Ferreira de, 1975-<br/>O curso intensivo de arte na educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981) / Sidiney Peterson Ferreira de Lima. - São Paulo, 2020.<br/>200 f. : il. color.</p> <p>Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane Galvão Coutinho<br/>Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte e educação. 3. Professores - Formação. 4. Professores de arte. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 707</p> |
|-------|--|

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

**O Curso Intensivo de Arte na Educação  
e a formação de especialista em arte na educação (1961-1981)**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Arte no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/UNESP, na Área de Concentração em Arte Educação, pela seguinte banca examinadora:

---

Profª. Dra. Rejane Galvão Coutinho  
Instituto de Artes/UNESP- Orientadora

---

Profª. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa  
Titular da Escola de Comunicações e Artes  
Universidade de São Paulo

---

Profª. Dra. Cecilia Hanna Mate  
Livre-Docente da Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo

---

Prof. Dr. Guilherme Nakashato  
Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

---

Profª. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli  
Instituto de Artes/UNESP

---

Proa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov  
Instituto de Artes/UNESP  
(Suplente)

---

Profª. Dra. Maristela Sanches Rodrigues  
IFSP  
(Suplente)

---

Profª. Dra. Valeria Peixoto de Alencar  
Centro Universitário das  
Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)  
(Suplente)

Resultado: \_\_\_\_\_  
São Paulo 15 , de julho de 2020.

**Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e/ou científicos a reprodução parcial ou total desta tese, por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte.**

Dedico este trabalho às professoras e professores em geral e, em particular, àquelas/es que se dedicam ao ensino de artes.

Às mulheres da minha família e àquelas que a vida me oportunizou conhecer e reconhecer como profissionais e amigas que muito admiro.

Ao tempo...

## Agradecimentos

À minha orientadora e amiga Rejane Galvão Coutinho, uma mulher que muito me inspira e que tem me desafiado a refletir e analisar a vida, o mundo, as artes e seu ensino. Obrigado por caminhar comigo!

À professora Ana Mae Barbosa, por sua amizade e colaboração em minha trajetória!

Às professoras e alunas do Curso Intensivo de Arte na Educação: Cleonice Régis, Cecília Conde (In memoriam), Cásia Frade, Maria Lúcia Freire, Maria Lúcia Campos Varnieri, Bia Noll, Eneida Alves de Moraes, Maria Leda Macedo, Myriam Nemes de Montiel, Léa Elliott e ao professor Jader de Medeiros Britto que me receberam com respeito e afeto para compartilhar suas lembranças sobre o curso.

Meus agradecimentos ao atual diretor da Escolinha de Arte do Brasil, Orlando Miranda pela abertura do arquivo da EAB para a realização da pesquisa e a professora Moema Quintanilha, pela confiança na pesquisa.

Às professoras e professores Elizabeth Solano López e Maricha Heiseck, de Assunção/Paraguai, Cecilia Canale e Salomón Azar, de Montevideu/Uruguai, Maria Inéz Cabanillas e Amanda Paccotti de Rosario/Argentina, agradeço pelas conversas, entrevistas e oportunidades de conhecer suas histórias no e com o ensino de artes.

Às professoras e ao pessoal do setor administrativo da Escuela de Bellas Artes da Universidad Nacional de Rosario, em especial, professora dra. Laura Catelli, Leticia Regatti, Norma Rojas.

Ao Prof. Dr. Federico Buján. Obrigado pelas partilhas sobre arte, educação, política e fazeres docentes.

Ao pessoal do Archivo Pedagógico Cossettini, em Rosario, em especial ao diretor do Instituto Rosario de investigaciones em Ciencias de la Educación (IRICE), o Prof. Dr. Adrian Ascolani, a vice-diretora da instituição, Profa. Dra. Patricia San Martin e a responsável pelo arquivo Cossettini, Javiera Díaz.

Aos companheiros e companheiras da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), gestão 2016-2018 e 2019-2020, por me ensinar que a luta é diária e, por isso, precisamos estar sempre juntos em nossa caminhada.

Aos companheiros e companheiras do Consejo Latino-americano de Educación por el Arte.

Aos “perroflatuas”: Carlos Escaño, Gabriela Augustowsky, Nuria Rajadell, Carmen, Beatriz González e Luciana G. Loponte.

As professoras e professores: Apolline Torregrosa, Marcelo Falcón, Glória Jové Monclus, Silvia Ceballos, Cynthia Blaconá, Luiza Durán, Ricard Huerta, Heloísa Ferraz pelas trocas que se

mostraram como potencias para pensar, de diferentes maneiras, os possíveis cruzamentos entre arte e educação.

À Leda Guimarães, Vitória Amaral, Rejane Coutinho, Ana Mae, Valéria Alencar, Maristela Sanches Rodrigues e o professor Afonso Medeiros. Juntos, “borramos fronteiras”!  
À todas as professoras e professores da banca de defesa pelo comprometimento com a leitura da tese e pela imprescindível contribuição: Profa. Dra. Cecilia Mate, Profa. Dra. Ana Mae Barbosa, Profa. Dra. Rita Bredariolli, Prof. Dr. Guilherme Nakashato, Profa. Dra. Luiza Christov, Profa. Dra. Maristela Sanches Rodrigues e Profa. Dra. Valeria P. de Alencar.

À todas as professoras e professores do Instituto de Artes/ UNESP.  
Aos funcionários e funcionárias da secretaria do PPG-Artes do IA-UNESP.  
Às companheiras e companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE) – IA/UNESP.

À minha família! Em especial à minha mãe, Dona Eliete, que sempre está ao meu lado!  
Às amigas e amigos, pelos ricos momentos de partilhas: Valquiria Prates, Camila Lia, Camila Feltre, Auana Diniz, Daniel Momoli, Iri Sineme, Mariana Coradello, Mathias Najjar, Theodoro Hunego, Debora, Saulo Souza, Saullo Paes, Emerson Rezende, Vivi Tabach, Edna Onodera, Juca Lopes, Laura González, Cynthia Blaconá, Jimena Rodriguez, Elisa Welti, Larry Kantner.

**À FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - pela bolsa de estudos (PROCESSO N° 2016/ 05781-9), concedida para esta pesquisa de doutorado.**

*É fácil esperar que uma coisa esteja morta para então dizer: “eis o que essa coisa é”. É fácil esperar que uma coisa esteja morta para dizer o que é. Isso se chama metafísica. Não é o meu negócio, eu prefiro que Sócrates continue vivo, que a borboleta continue voando, mesmo que eu não possa pregá-la em um pedaço de cortiça para dizer que a borboleta “é” – decididamente – azul. Prefiro não ver completamente a borboleta, prefiro que ela continue viva: essa é a minha atitude quanto ao saber. Eu a vejo aparecer e tento pôr meu olhar em palavras, em frases. Mas esse é um olhar tão frágil e furtivo quanto são as minhas frases; se elas forem impressas, elas durarão, para o bem ou para o mal. Seja como for, é inevitável que a borboleta desapareça, já que é livre para ir aonde bem quiser, e não precisa de mim para viver sua liberdade, Ao menos eu terei apanhado em pleno voo, sem guardar apenas para mim, um pouco de sua beleza.*

Georges Didi-Huberman, *Que emoção! Que emoção?*.2016.

## Resumo

Do conjunto de edições do Curso Intensivo de Arte na Educação, idealizado e oferecido pela Escolinha de Arte do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, nos debruçamos sobre aquelas realizadas entre os anos de 1961 e 1981. A pesquisa oferece, desde o nosso ponto de vista, uma leitura da história desse curso, inscrevendo-o em uma história mais ampla, a do ensino de artes e, mais especificamente, da formação de professoras/es de artes, no Brasil. Como finalidade, os objetivos, as estratégias de formação e as particularidades enunciadas a partir de discursos sobre o referido curso. Como metodologia, optamos pelo trabalho nos arquivos da Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro); Escolinha de Arte do Recife (Pernambuco); Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do IA/UFRGS e Escolinha de Arte da Divisão Cultural da SEC, ambas em Porto Alegre (RS) e, no exterior, trabalhamos com arquivos pessoais sobre a Escolinha de Arte do Paraguai (Assunção), além de arquivos pessoais das professoras Nilda Caselli de Hechen e Beatriz Vettori (Rosario/Argentina) e Jesualdo Sosa (Uruguai). Destes arquivos realizamos levantamos e analisamos um conjunto de materiais visuais e escritos formado por textos, programas pedagógicos, relatórios de atividades, livros de registro de aulas e de matrículas, correspondências e registros fotográficos das atividades desenvolvidas no Curso Intensivo de Arte na Educação, tanto na Escolinha de Arte do Brasil, como nas experiências, inspiradas no curso realizado no Rio de Janeiro, em diferentes regiões do país e da América Latina. Aos materiais visuais e escritos reunimos relatos de ex-alunas/os e professoras/es, participantes do curso. Do confronto desses arquivos e memórias emerge o presente trabalho que se assenta sob a tese de que o Curso Intensivo de Arte na Educação inaugurou um novo modo de pensar e fazer a formação de professoras/es de artes, no Brasil.

**Palavras-chave:** CIAE, história, Arte/Educação, formação de especialistas em arte na educação

## Résumé

À partir de la série d'éditions du Curso Intensivo de Arte na Educação, idéalisé et proposé par l'Escolinha de Arte do Brasil, dans la ville de Rio de Janeiro, cette recherche s'est concentrée sur celles qui ont eu lieu entre 1961 et 1981. La recherche propose, de notre point de vue, une lecture de l'histoire de ce cours, en l'inscrivant dans une histoire plus large, celle de l'enseignement des arts et, plus spécifiquement, de la formation des enseignants/es d'arts au Brésil. Pour finalité, les objectifs, les stratégies de formation et les particularités énoncés dans les discours sur ce cours. Comme méthodologie, nous avons choisi de travailler dans les archives de l'Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro) ; Escolinha de Arte do Recife (Pernambuco) ; Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos de l'IA/UFRGS et Escolinha de arte da Divisão Cultural de la SEC, tant à Porto Alegre (RS) qu'à l'étranger, nous avons travaillé avec les dossiers personnels de l'Escolinha de Arte do Paraguay (Asunción), ainsi qu'avec les dossiers personnels des professeurs Nilda Caselli de Hechen et Beatriz Vettori (Rosario/Argentina) et Jesualdo Sosa (Uruguay). À partir de ces fichiers, nous avons recueilli et analysé un ensemble de documents visuels et écrits constitué de textes, de programmes pédagogiques, de rapports d'activités, de livres de classe et d'inscription, de correspondance et de documents photographiques des activités développées dans le cadre du Curso Intensivo de Arte na Educação, tant à l'Escolinha de Arte do Brasil que dans les expériences, inspirées du cours tenu à Rio de Janeiro, dans différentes régions du pays et en Amérique latine. Pour les supports visuels et écrits, nous avons recueilli les rapports des anciens élèves et enseignants, participants au cours. De la confrontation de ces archives et de ces mémoires émerge le présent travail qui se fonde sur la thèse que le Curso Intensivo de Arte na Educação a inauguré une nouvelle façon de penser et de former les enseignants/es d'art au Brésil.

**Mots-clés:** CIAE, histoire, Art/Éducation, formation spécialisée. dans l'art dans l'éducation

## Resumen

Del conjunto de ediciones del Curso Intensivo de Arte na Educação, idealizado y ofrecido por la Escolinha de Arte do Brasil, en la ciudad de Río de Janeiro, nos centramos en las celebradas entre 1961 y 1981. La investigación ofrece, desde nuestro punto de vista, una lectura de la historia de este curso, inscribiéndolo en una historia más amplia, la de la enseñanza de las artes y, más específicamente, de la formación de profesores/as de artes en Brasil. Como finalidad, los objetivos, las estrategias de formación y las particularidades enunciadas a partir de los discursos sobre este curso. Como metodología, elegimos trabajar en los archivos de la Escolinha de Arte do Brasil (Río de Janeiro); Escolinha de Arte do Recife (Pernambuco); Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do IA/UFRGS y Escolinha de Arte da Divisão Cultural da SEC, las dos en Porto Alegre (RS) y en el extranjero, trabajamos con archivos personales de la Escolinha de Arte do Paraguai (Asunción), así como con archivos personales de las profesoras Nilda Caselli de Hechen y Beatriz Vettori (Rosario/Argentina) y Jesualdo Sosa (Uruguay). A partir de estos archivos hemos recopilado y analizado un conjunto de materiales visuales y escritos formados por textos, programas pedagógicos, informes de actividades, libros y de registro de clase, correspondencias y registros fotográficos de las actividades desarrolladas en el Curso Intensivo de Arte en la Educación, tanto en la Escolinha de Arte do Brasil como en las experiencias, inspiradas en el curso realizado en Río de Janeiro, en diferentes regiones del país y de América Latina. A los materiales visuales y escritos se les sumaron informes de antiguos alumnos y profesores, participantes del curso. De la confrontación de estos archivos y memorias surge el presente trabajo que se basa en la tesis de que el Curso Intensivo de Arte na Educação ha inaugurado una nueva forma de pensar y formar a los profesores/as de arte en Brasil.

**Palabras clave:** CIAE, história, Arte/Educación, formación de especialistas en arte en la educación

## Lista de Abreviaturas e Siglas

ABE: Associação Brasileira de Educação  
ANPAP: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas  
APC: Archivo Pedagógico Cossettini  
BEPE: Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior  
CAPE: Curso de Artes Plásticas na Educação  
CBM: Conservatório Brasileiro de Música  
CIAE: Curso Intensivo de Arte na Educação  
CLEA: Consejo Latino-americano de Educación por el Arte  
CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas  
ConFAEB: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil  
EAAEA- IA/UFRGS: Escolinha de Arte da Associação de Ex-Alunos do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
EADC-SEC: Escolinha de Arte da Divisão Cultural da Secretaria de Cultura  
EAB: Escolinha de Arte do Brasil  
EAP: Escolinha de Arte do Paraguai  
EAR: Escolinha de Arte do Recife  
EASP: Escolinha de Arte de São Paulo  
EBA: Escola de Belas Artes  
FAAP: Fundação Armando Alvares Penteado  
FAEB: Federação de Arte/Educadores do Brasil  
FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
FHA: Facultad de Humanidades y Artes  
FUNARTE: Fundação Nacional de Artes  
IA: Instituto de Artes  
IBA: Instituto de Belas Artes da Guanabara  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IRICE: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación  
MASP: Museu de Arte de São Paulo  
MCB: Missão Cultura Brasileira  
MEA: Movimento Escolinhas de Arte  
MEC: Ministério da Educação e Cultura  
MEN: Movimento Escola Nova  
MNBA: Museu Nacional de Belas Artes  
NAEA: National Art Education Archive  
RUTAI: Registro Único de Tránsito Académico Internacional  
UDF: Universidade do Distrito Federal  
UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco  
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura  
UNESP: Universidade Estadual de São Paulo  
UNR: Universidad Nacional de Rosario  
USP: Universidade de São Paulo

## Lista de figuras

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1:</b> Registro de aula de expressão corporal com María Fux. CIAE. 1973.....   | 17 |
| <b>Figura 2:</b> Dra. Nise da Silveira, o artista e criador da EAB Augusto Rodrigues e a arte-educadora Noemia Varela. Detalhe. s/d.....   | 24 |
| <b>Figura 3:</b> Visita de João Moraes Vital, então prefeito do Distrito Federal, à Exposição de Arte infantil, na Escolinha de Arte do Brasil. s/d.....                                   | 50 |
| <b>Figura 4:</b> Histórico Escolar de Almir Paredes Cunha, estudante do Curso de Professorado de Desenho, na ENBA, em 1958.....  | 59 |
| <b>Figura 5:</b> Atividade com crianças na Escolinha de Arte do Brasil – Biblioteca Castro Alves. 1949 .....   | 63 |
| <b>Figura 6:</b> Visita de João Moraes Vital, então prefeito do Distrito Federal, à Exposição de Arte infantil, na Escolinha de Arte do Brasil. s/d. ....                                  | 67 |
| <b>Figura 7:</b> Herbert Read e Augusto Rodrigues em Exposição de Arte Infantil. 1955.....   | 68 |
| <b>Figura 8:</b> Visitante em Exposição de Arte Infantil na Escolinha de Arte do Brasil. s/d.....  | 68 |
| <b>Figura 9:</b> Professora Rosza W. Vel Zoladz com estudantes, escolhendo trabalhos para exposição. s/d. ....   | 71 |
| <b>Figura 10:</b> Crianças em exposição de arte infantil, organizada pela EAB, na Galeria da United States Agency for International Development (USAID), Rio de Janeiro. 1969. ....        | 71 |
| <b>Figura 11:</b> O presidente Juscelino Kubitschek em visita a exposição de arte infantil, no décimo aniversário da Escolinha de Arte do Brasil. 1958. ....                               | 72 |
| <b>Figura 12:</b> Crianças e adultos em exposição de arte infantil na Escolinha de Arte do Brasil. s/d. ....   | 72 |
| <b>Figura 13:</b> Crianças em exposição de arte infantil na Escolinha de Arte do Brasil. s/d. ....   | 73 |
| <b>Figura 14:</b> Crianças e adultos em exposição de arte infantil na Escolinha de Arte do Brasil. s/d. ....   | 73 |
| <b>Figura 15:</b> A professora, Lea Eliott, acompanha alunas do Instituto de Educação, em visita a exposição de desenhos e pinturas de estudantes da Escolinha de Arte do Brasil. s/d..... | 74 |
| <b>Figura 16:</b> A arte/educadora Laís Aderne durante aula. Detalhe. s/d. ....  | 77 |
| <b>Figura 17:</b> Ilo Krugli participa de almoço na Escolinha de Arte do Brasil.1963 .....   | 79 |
| <b>Figura 18:</b> Noemia Varela participa de almoço na Escolinha de Arte do Brasil. 1963.....  | 80 |
| <b>Figura 19:</b> Estudantes do Curso Intensivo de Arte na Educação, em aula de História e crítica   |    |

|   |     |
|---|-----|
| da pintura moderna, ministrada por Carlos Cavalcanti. s/d.....  | 87  |
| <b>Figura 20:</b> Registro de encerramento do Curso Intensivo de Arte na Educação, Danças Populares por alunas do CIAE. 1962 .....  | 100 |
| <b>Figura 21:</b> Apresentação de Maracatu pela aluna Margarida Trindade. CIAE. 1962.....   | 100 |
| <b>Figura 22:</b> Registro de encerramento das aulas de dança no Curso Intensivo de Arte na Educação no CIAE. MAM - RJ, 1962. ....  | 101 |
| <b>Figura 23:</b> Aula de teatro no Aterro do Flamengo com Ilo Krugli. CIAE 1965.....   | 101 |
| <b>Figura 24:</b> Apresentação de Heitor dos Prazeres no Curso Intensivo de Arte na Educação. 1963.....   | 102 |
| <b>Figura 25:</b> Noemia Varela participa de aula com Laís Aderne. s/d.....   | 102 |
| <b>Figura 26:</b> Capa de folder de exposição de arte infantil. Escolinha de Arte do Brasil. 1965.....  | 104 |
| <b>Figura 27:</b> Capa de folder de exposição de Pinturas e Desenhos de crianças inglesas realizada com patrocínio do Conselho Britânico. Escolinha de Arte do Brasil, 17-27 de agosto de 1964..... | 105 |
| <b>Figura 28:</b> Curso Intensivo de Arte na Educação. Detalhe. s/d.....  | 108 |
| <b>Figura 29:</b> O professor Onofre Penteado Neto durante exibição de filme na Escolinha de Arte do Brasil. s/d.....   | 116 |
| <b>Figura 30:</b> Registro de aulas no CIAE. Edição de 1963.....  | 122 |
| <b>Figura 31:</b> “professora-aluna” do CIAE, em aula prática de “colagem com elementos da natureza”. 1968.....   | 133 |
| <b>Figura 32:</b> Capa de apostila: Atividades Artísticas – Técnicas Principais. 1966.....  | 134 |
| <b>Figura 33:</b> Curso Intensivo de Arte na Educação. s/d.....   | 152 |
| <b>Figura 34:</b> Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Aluno do IA-UGRGS. s/d.....   | 155 |
| <b>Figura 35:</b> Professoras Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Aluno do IA-UGRGS. s/d .....  | 155 |
| <b>Figura 36:</b> Noemia Varela. CIAE. Detalhe. s/d.....  | 176 |
| <b>Figura 37:</b> Noemia Varela e Paulo Freire. Rio de Janeiro, 1981.....   | 177 |

## Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <i>Escavar o passado</i> .....   | 18         |
| ...dos começos, escolhas e desvios.....  | 18         |
| <b>1. Dos gestos para uma compreensão do Curso Intensivo de Arte na Educação</b> .....   | <b>25</b>  |
| <b>1.1</b> Dos gestos de leituras ou do já dito e escrito sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação.....   | <b>26</b>  |
| <b>1.2</b> A elaboração de uma gestualidade para trabalhar com arquivos.....   | <b>32</b>  |
| <b>1.2.1</b> Do arquivo como depositário de documentos à noção de arquivo como “lacuna” .....  | <b>32</b>  |
| <b>1.3</b> Dos gestos de coletar, analisar e escrever a partir de arquivos de arte na educação: rompendo o jogo das semelhanças para encontrar o dessemelhante.....              | <b>36</b>  |
| <b>1.4</b> Mapeamentos, estudos e análises: uma questão de bricolagem.....   | <b>47</b>  |
| <b>2. Das histórias: a formação de professoras/es de artes no Brasil... em palavras</b> .....  | <b>51</b>  |
| <b>2.1</b> Contornos {in}visíveis: situando debates e propostas para o campo de ensino e formação de professores de artes no Brasil.....   | <b>52</b>  |
| <b>2.2</b> Das exposições de arte infantil ao Curso Intensivo de Arte na Educação: políticas educacionais de expansão da Escolinha de Arte do Brasil.....                        | <b>63</b>  |
| <b>3. Trata-se de um curso sui generis</b> .....   | <b>78</b>  |
| <b>3.1</b> Isso não é currículo, é invenção.....   | <b>78</b>  |
| <b>3.2</b> História da arte, introdução à apreciação artística e organização de exposições de arte infantil: propostas para formação no Curso Intensivo de Arte na Educação..... | <b>86</b>  |
| <b>3.2.1</b> Outras experiências, outras estéticas.....  | <b>94</b>  |
| <b>3.2.2</b> Caminhos da curadoria.....  | <b>103</b> |
| <b>4. Posicionamentos para a formação docente no CIAE</b> .....  | <b>109</b> |
| <b>4.1</b> Lugares da teoria e prática no Curso Intensivo de Arte na Educação.....   | <b>111</b> |
| <b>4.1.1</b> A atividade de “Diário” .....   | <b>117</b> |
| <b>4.1.2</b> A observação de classes como estratégia de formação no Curso Intensivo de Arte na Educação.....   | <b>119</b> |
| <b>4.1.3</b> Daqui a pouco o Brasil estará povoado de professores do CIAE.....   | <b>124</b> |
| <b>4.2</b> A formação de “professores criativos” no Curso Intensivo de Arte na Educação.....   | <b>126</b> |
| <b>4.3</b> Ressonâncias...seguir na luta por um ensino e uma formação de qualidade.....  | <b>138</b> |
| <b>4.4</b> Arte-Educação e a formação do “novo mestre” no Curso Intensivo de Arte na Educação, a partir de 1973.....   | <b>148</b> |
| <b>5. Dos ecos de uma experiência de formação de especialistas em arte na educação: o Curso Intensivo de Arte na Educação em trânsito</b> .....                                  | <b>153</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5.1</b> O Curso Intensivo de Arte na Educação no Rio Grande do Sul:<br>duas experiências em Porto Alegre.....                   | <b>154</b> |
| <b>5.2</b> Do Curso Intensivo de Arte na Educação em São Paulo.....  | <b>163</b> |
| <b>5.3</b> Repercussões do Curso Intensivo de Arte na Educação em Assunção:<br>a experiência da Escolinha de Arte do Paraguai..... | <b>166</b> |
| <b>5.4</b> Reflexos do Curso Intensivo de Arte na Educação na Argentina,<br>a experiência na cidade de Rosario.....                | <b>169</b> |
| <i>O que fica do que escapa.....</i>   | <b>177</b> |
| <i>Referências.....</i>  | <b>187</b> |



Escavar o passado...

< 1. Registro de aula de expressão corporal com María Fux. Curso Intensivo de Arte na Educação. 1973. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

## Escavar o passado

*Escavar não é unicamente abrir a terra para tirar dela coisas mortas há muito tempo. É também manejar, na terra aberta – lavrada, ‘lavorada’, como se dizia antigamente -, uma Passagem para formas com memória de seu devir, de seu nascimento e crescimento futuros.*

Georges Didi-Huberman<sup>1</sup>

Na obra “Rua de Mão Única”<sup>2</sup>, há um sucinto texto denominado “Escavando e recordando”<sup>3</sup>. Nesse texto, que se encontra na seção “imagens do pensamento” [*denkbilder*], o filósofo Walter Benjamin estabelece algumas relações entre a prática de “escavar e o acesso ao passado”<sup>4</sup>. Nesse escavar, importa não apenas o encontrado, mas também o próprio processo de escavação e todas as camadas revolvidas pela ação.

Mantendo “nosso olhar no nosso próprio tempo”<sup>5</sup>, mas em constante diálogo com o passado, revolvemos a história do Curso Intensivo de Arte na Educação e a formação de especialistas em arte na educação no Brasil. Amparando nossa pesquisa, está a necessidade de se conhecer, estudar e divulgar a trajetória e algumas das características desse curso, que foi realizado na Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1961 e 2008<sup>6</sup>.

### *...dos começos, escolhas e desvios*

Na obra, denominada “Livro dos começos”, a escritora Noemi Jaffe nos pergunta “por onde começar” uma leitura, uma escrita? Questiona ainda como “encontrar o lugar, em meio à vertigem de possibilidades, que servirá para um começo?” e como “desbastar as oportunidades que se oferecem como certas, únicas e redentoras?”. Será, continua Noemi Jaffe, que, “escolhendo um caminho que surge como chance de começo, não se perdem outros melhores?”<sup>7</sup>. A obra nos provocou sobremaneira. As questões apresentadas nos atravessaram de modo que nos moveram a

<sup>1</sup> DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ser crânio: lugar, contato, pensamento, escultura*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009. p. 56.

<sup>2</sup> BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 239-240.

<sup>4</sup> Segundo o pesquisador Rodrigo Araújo, os textos que constituem as “imagens do pensamento” foram escritos entre 1925 e 1934 e publicados apenas postumamente. Neste trabalho recorreremos aos textos publicados na obra “Rua de mão única”, pela editora Brasiliense, em 1987. Para leituras mais aprofundadas ver: ARAÚJO, Rodrigo. Deambulações de Walter Benjamin: entre as imagens do pensamento e o haxixe. *Revista Redobra*, Salvador, n. 14, p. 247-251, 2014.

<sup>5</sup> AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2010. p. 62.

<sup>6</sup> Conforme trajetória apresentada em: BRITTO, Jader de Medeiros. *60 anos de Arte-Educação através da Escolinha de Arte do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora do Livro, 2008. p. 187.

<sup>7</sup> JAFFE, Noemi. *Livro dos começos*. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

pensar nossas escolhas, nosso processo de pesquisa e escrita desta tese. Em determinados momentos questionamos nossas escolhas, indagamos a respeito dos caminhos, dos arquivos estudados e sobre o problema de pesquisa, o Curso Intensivo de Arte na Educação.

Ao questionar por que escolhemos determinado tema e não outro, estamos questionando não somente o problema da pesquisa em si, mas a nós mesmos e aos modos como podemos atuar, como podemos nos distanciar das chamadas neutralidade e impessoalidade do pesquisador ou pesquisadora, em relação ao tema estudado, estas consideradas características de alguém, como afirma Fernando Antônio G. de Azevedo, “capaz de dizer a Verdade e não uma verdade contextual, parcial – uma espécie de ângulo de visão, porque é um devir”<sup>8</sup>. Com esta tese não temos a pretensão de divulgar “a Verdade” sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, mas a partir das brechas possíveis em sua história, colocar em circulação uma narrativa, um modo de olhar para a experiência, a partir de uma leitura possível.

Sobre a pesquisa ressaltamos algumas questões, a primeira diz respeito à escolha, o recorte da pesquisa, pois, dos quarenta e sete anos de existência do Curso Intensivo de Arte na Educação, como mencionamos acima, escolhemos estudar as edições realizadas entre os anos de 1961 e 1981. Com este recorte temporal partimos da edição inaugural acompanhando, durante a década de 1960, as ideias, os processos e interesses que embasavam o projeto de formação da Escolinha de Arte do Brasil, coordenado – durante o período escolhido – pela arte/educadora Noemia Varela. Nos interessava abordar o curso de forma que pudéssemos dar visibilidade as edições realizadas na década de 1960, quando o projeto da Escolinha de Arte do Brasil alcançou notoriedade e reconhecimento por suas propostas de formação baseadas em um trabalho, inovador à época, que envolvia diferentes modalidades artísticas – artes plásticas, teatro, dança, música, cinema, literatura – em um mesmo programa de formação, além disso a presença de especialistas, reconhecidas/os em suas áreas de atuação se mostra como uma característica importante da experiência. Ao abordar o curso desde a sua criação foi possível acompanhar as transformações nos modos de se pensar e fazer o curso, apresentadas nos programas pedagógicos de cada edição.

Continuar a pesquisa, seguindo pela década de 1970 teve como objetivo acompanhar as implicações da Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, para o curso. Com a criação dos cursos universitários de Educação Artística, qual a função do Curso Intensivo de Arte na Educação? Um curso não oficializado, nem reconhecido pelos órgãos governamentais, mas que se manteve durante todos os anos de 1970. A partir do questionamento, nos importou entender as maneiras como as equipes de coordenação, supervisão e docente do curso, se comportaram, que ações foram

---

<sup>8</sup> AZEVEDO, Fernando Antônio G de. *A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de Pernambuco, 2014. p. 193.

idealizadas e realizadas. Por outro lado, interessava o oposto, as implicações do Curso Intensivo de Arte na Educação, por meio dos movimentos de professoras/es, por ele impulsionados, em relação a “obrigatoriedade” do ensino de artes e as propostas de formação de professoras/es de artes, sob a égide da polivalência. Quais as relações? Quais os distanciamentos?

Cabe ressaltar, entre os nossos desejos, a realização do curso e a participação de professoras/es de diferentes regiões do Brasil e do exterior, em tempos de ditadura militar. Não podemos nos esquecer que se trata de um curso de formação de especialistas em arte na educação, um curso que fazia parte de um movimento maior, o Movimento Escolinhas de Arte, ele próprio como avalia Noemia Varela “um movimento de raízes subversivas, por isso mesmo, inerente à arte-educação”<sup>9</sup>.

Uma segunda escolha se revelou desde a elaboração do projeto de pesquisa<sup>10</sup>, sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, quando nos sentimos estimulados a nos apropriar de saberes sobre esta experiência e sobre como se trabalhava a formação de professoras para atuar com arte em ambientes educativos, neste curso e seus desdobramentos em diferentes lugares, inicialmente do Brasil e, no decorrer da pesquisa, em algumas regiões da América Latina. Para tanto, selecionamos, desde o projeto inicial, o trabalho com arquivos de quatro instituições nacionais: Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), onde o curso foi criado e realizado; Escolinha de Arte de São Paulo (São Paulo), onde identificamos, durante nossa pesquisa de mestrado, a realização de edições do curso; Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Escolinha de Arte da Divisão Cultural da SEC, ambas em Porto Alegre. A escolha pela região do Rio Grande do Sul se deu a partir do momento em que verificamos, no relatório denominado “Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro”<sup>11</sup> que, das 144 Escolinhas que constituíam o Movimento Escolinhas de Arte, 44 se localizavam naquele estado, portanto, interessava-nos entender a importância desse movimento e, mais precisamente, os desdobramentos do curso naquele contexto. Incluímos também a Escolinha de Arte do Recife (Pernambuco), instituição criada por um grupo de artistas, educadores e intelectuais, entre os quais a arte/educadora Noemia Varela, que a partir de 1961 passou a coordenar o Curso Intensivo e outras propostas pedagógicas na Escolinha de Arte do Brasil. Interessava saber quais práticas e experiências, da instituição de Pernambuco, Noemia Varela transportou para o Rio de Janeiro e, como o curso Intensivo

<sup>9</sup> VARELA, Noemia. Movimento Escolinhas de Arte: imagens e ideias. In FRANGE, Lucimar Bello P. *Noemia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 214.

<sup>10</sup> Submetido ao Programa de Pós-Graduação, em artes, do Instituto de Artes-UNESP, em 2015. Ingresso no doutorado em 2016.

<sup>11</sup> RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: EAB, 1978. p. 525-538. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil).

impactou nos saberes e fazeres da Escolinha em Recife. No exterior, mais precisamente no Paraguai e Argentina, como no Brasil, realizamos pesquisas e entrevistas que nos possibilitaram entender os desdobramentos e contribuições do Curso Intensivo de Arte na Educação.

Historicamente, cada denominação reflete um conjunto articulado de concepções, métodos, ideias, desejos, ideologias e motivações de seus interlocutores, assim como a própria história da área de conhecimento. Desde as denominações mais gerais como “ensino da arte” e “arte e seu ensino”, como as de contexto mais específicos como “Ensino de artes e ofícios”, “Ensino de desenho”, “Educação através da arte”, “Educação Artística”, “Arte e Educação”, “Arte-Educação” e “Arte/Educação”. Dessas, nesta tese, recorreremos a três diferentes nomenclaturas: “Arte/Educação” é grafada no momento em que nos referimos a área de conhecimento, às práticas contemporâneas e, “arte/educadora” – ambas com barra – aos profissionais contemporâneos/as da área. Ao utilizar “Arte-Educação” – com hífen – nos reportamos a “disciplina” do Curso Intensivo de Arte na Educação, “arte-educador” e “arte-educadora” quando nos referimos aos profissionais que atuavam no curso, nas décadas de 1960 e 1970. “Arte na Educação” e “especialistas em arte na educação” são denominações diretamente relacionadas ao Curso Intensivo e aos profissionais formados neste projeto da Escolinha de Arte do Brasil.

A tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro, a princípio, expõe diferentes leituras, apresentadas em trabalhos acadêmicos sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação. Como a experiência, CIAE, vem sendo delineada na literatura especializada? Eis a questão que norteou nossa revisão bibliográfica. Na sequência, dizemos dos nossos modos de pesquisa, especialmente, em arquivos. Trata-se de uma discussão mais abrangente, em busca mais das maneiras de se trabalhar com arquivo na área de Arte/Educação, do que de tentar apresentar um modo único de trabalho. Alguns autores e autoras, como Arlette Farge, expuseram o debate acerca do trabalho de pesquisa em arquivos como um recurso importante para a produção de “ausências” lá onde “reinariam as certezas”<sup>12</sup>.

No segundo capítulo, nos ativemos às ideias e propostas para o ensino de artes e a formação de professoras/es para a área, na primeira metade do século XX, como partes específicas no conjunto e interesse dessa pesquisa. Denominado de “Das histórias: a formação de professoras/es de artes no Brasil... em palavras”, esta parte do trabalho expõe ideias e projetos de educadores/as e intelectuais no que se refere ao ensino de artes e a formação de professoras/es nos chamados cursos de “Professorado do Desenho”, em diferentes regiões do país, entre as décadas de 1930 e 1950. Para tanto, recorreremos aos escritos do educador Fernando de Azevedo, apresentados na

---

<sup>12</sup> FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: EDUSP, 2009. p, 118-119.

obra “Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil”, publicado em 1931, em que notamos relevante defesa da importância da arte na educação. Sobre a questão da formação, nos cursos de “Professorado de Desenho”, são abordadas as experiências, inicialmente, do projeto desenvolvido, por Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal (UDF). Também são abordados os cursos de mesmo nome realizados em São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. Seguimos a análise apresentando a Escolinha de Arte do Brasil e o Curso Intensivo de Arte na Educação, como espaços onde as ideias e interesses, desde outras chaves teóricas e metodológicas, sobre a criança e sua produção artística, a formação de professoras/es de arte e a questão da arte na educação ganha outros contornos, sem se distanciar dos debates já colocados em circulação, no Brasil e no exterior, que pelo contrário, se aproxima, enfatizando determinadas ideias.

O terceiro capítulo é dedicado ao Curso Intensivo de Arte na Educação, onde partimos do conjunto de programas de formação, de diferentes edições, para analisar alguns de seus objetivos, que se relacionam com os temas enfrentados nesta tese, ou seja, suas propostas de formação e seu significado no contexto de realização da experiência. Os mecanismos, estratégias e negociações, para a configuração do currículo do curso, são expostos como forma de compreender os caminhos adotados, assim como, as maneiras de se trabalhar a formação estética das professoras e professores participantes do curso.

Os posicionamentos teóricos e metodológicos, assumidos no Curso Intensivo de Arte na Educação, se constituem como nosso ponto de partida para elaboração das reflexões apresentadas no quarto capítulo. São expostas as propostas de formação de especialistas em arte na educação, e os estudos teóricos e práticos desenvolvidos no curso. São apresentadas estratégias de formação, como a “observação” e a “atividade de diário”, assim como a trajetória para a formação “criativa” das especialistas e os posicionamentos frente à Lei Federal 5.692/1971.

O último capítulo apresenta desdobramentos do Curso Intensivo de Arte na Educação, em diferentes lugares do país e do exterior. As reverberações desse curso são expostas e analisadas através do confronto de arquivos e “memórias instituídas” com os quais pretendemos lançar luz sobre esta experiência formativa, as práticas e personagens os quais, a partir de distintos “trânsitos” com o debate nacional e internacional, da época, sobre arte na educação, buscaram maneiras concretas de transformação na área de formação de especialistas para atuar em escolas públicas e privadas.

Algumas imagens foram selecionadas para composição do presente trabalho. Cada imagem escolhida, em particular, guarda um valor, uma dimensão ética, estética e política para nossa reflexão, mas não se fecha nela, pelo contrário, abre-se para a sua leitura, caro leitor e leitora, possibilita outras formas de relações e produção de sentidos sobre cada imagem e/ou o conjunto

aqui apresentado, as capacidades críticas frente ao estado da arte e seu ensino em nosso contexto brasileiro, frente à história e frente a ela mesma como imagem.

O conjunto de imagens nos chegaram – e chegam até você que lê este trabalho – desde o lugar e tempo em que cada uma foi elaborada. Essa “migração”, como afirma Georges Didi-Huberman, “ocorre e coexiste com uma ideia de migração no tempo”, elas “sobrevivem”<sup>13</sup> a quem as produziu, pessoas que, talvez, não soubessem até que ponto cada imagem impressa sobreviveria, mas “contavam com a potência ética, estética e política” de cada uma delas. As fotografias que utilizamos na abertura de cada capítulo e/ou na feitura de cada parte desta tese foram escolhidas não por se tratar de obras de arte, mas como imagens que implicam, simultaneamente “miradas, gestos y pensamientos”<sup>14</sup>.

Para a capa desta tese escolhemos o registro de uma aula de teatro, ministrada pelo professor Ilo Krugli no aterro do flamengo, no Rio de Janeiro. Corpos envolvidos com um tule branco, se expressam. Mãos para cima, livres. Sorrisos que apontam para uma certa alegria em participar da experiência. A imagem não diz da totalidade, tampouco da verdade, mas nos convida a olhar a experiência, dialoga com um modo de formar especialistas em arte na educação, através do curso oferecido na Escolinha de Arte do Brasil, o Curso Intensivo de Arte na Educação. Ao escolher essa e não outra fotografia, desejamos chamar atenção para o coletivo como característica da experiência, os “gestos” e as “histórias” dessa imagem como potência para pensar o CIAE.

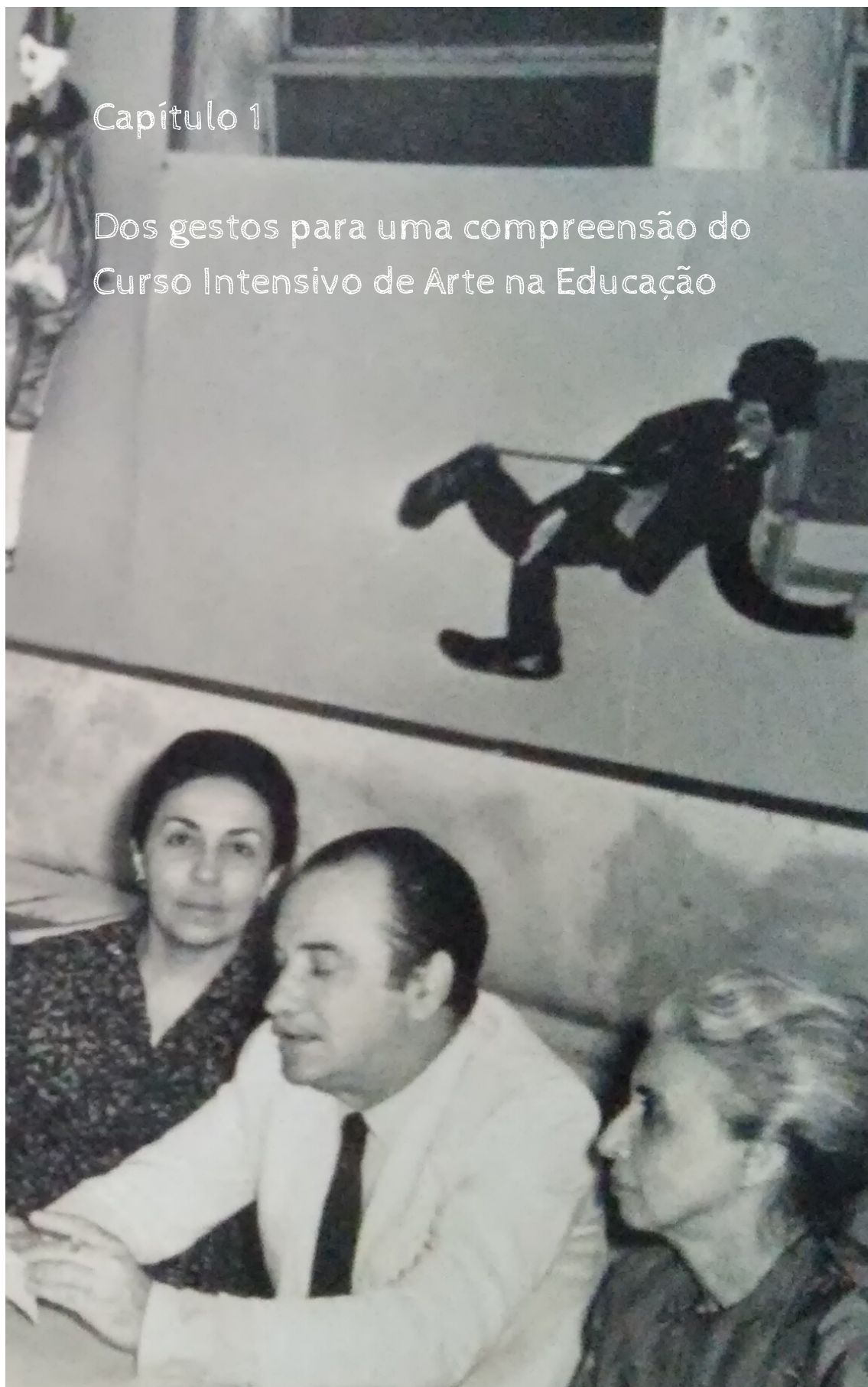
Para cada capítulo uma imagem foi escolhida, como abertura, como modo de provocar outras leituras. Não se trata de ilustrações, mas imagens/provocações que em nós suscitaram, de algum modo, uma maneira de olhar, interpretar e escrever sobre o curso. Esperamos que cada imagem – ou o conjunto – seja tomada como uma forma de se posicionar acerca da experiência, em suas diferentes camadas e nuances de sentidos, representações.

Retomamos às perguntas/provocações da escritora Noemi Jaffe para com elas convidar você, que está com este trabalho aberto em mãos (ou lendo através do computador), a continuar a leitura, se preferir construa seu próprio “começo”. Esta tese é nosso modo de reinventar o exercício de escritura, como afirma Sandra Corazza<sup>15</sup>, e da leitura sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, deixamos aqui o convite para que você possa, a partir dela, inventar outros começos, outras leituras...

<sup>13</sup> A reflexão foi realizada a partir da fala do filósofo e historiador da arte Georges Didi-Huberman durante entrevista concedida ao professor e filósofo mexicano Gerardo de la Fuente, da Universidad Nacional do México (UNAM), em 14 de abril de 2018. A entrevista, na íntegra, está disponível no canal da Universidade, em: <https://www.youtube.com/watch?v=m4hLqgrxXdg>.

<sup>14</sup> DIDI-HUBERMAN, Georges. *Cómo abrir los ojos*. In: FAROCKI, Harun. *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja Negra, 2015. p. 13.

<sup>15</sup> CORAZZA, Sandra Maria. *Os cantos de frouro: escrituras em filosofia-educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.



< 2. Da esquerda para direita: Dra. Nise da Silveira, o artista e criador da EAB Augusto Rodrigues e a arte-educadora Noemia Varela. s/d. Detalhe de fotografia. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

## 1. Dos gestos para uma compreensão do Curso Intensivo de Arte na Educação

*A vontade de compreender é exigente.*

Arlette Farge<sup>16</sup>

*La palabra más justa no es, en absoluto, la que pretende “decir siempre la verdad”. No se trata siquiera de “decir a medias” esta verdad, (...). Se trata de acentuarla. De iluminarla – fugitiva y fragmentariamente – mediante instantes de riesgo, de decisiones con trasfondo de indecisión. De darle aire y gesto. Luego, de dejar el espacio necesario a la sombra que se cierra...*

Georges Didi-Huberman<sup>17</sup>

A trajetória pela compreensão do Curso Intensivo de Arte na Educação, no período de 1961 a 1981, resultou na escrita da presente tese de doutorado. Instigados pela hipótese do Curso Intensivo como transformador dos modos como se elaborava e realizava a formação de professoras/es de artes, modernistas, em retrospecto, “escavamos” o passado em busca de vestígios que nos oportunizou seu estudo. Neste escavar, importou-nos, não apenas o encontrado, mas também o próprio processo de escavação e todas as camadas revolvidas pelas ações.

É sobre o processo e a trajetória de nossa pesquisa que este capítulo é escrito. Dizer das escolhas, dos percursos, os materiais e instrumentos aos quais recorreremos para a realização da pesquisa, mais que atender a uma demanda acadêmica, aqui é entendido como um modo de redimensionar nosso trabalho, de repensar e compartilhar com as/os possíveis leitoras/es os agenciamentos, as negociações e escolhas que possibilitaram a escrita do trabalho que aqui apresentamos. Escrevemos sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, basicamente, a partir de vestígios e os diferentes pontos de vista, contemporâneos, projetado sobre ele. Entre o dito e o escrito, organizamos nosso próprio arquivo do Curso Intensivo de Arte na Educação e é a partir deste que chegamos ao estudo da experiência de formação no Curso Intensivo de Arte na Educação.

<sup>16</sup> FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 92.

<sup>17</sup> DIDI-HUBERMAN, Georges. *Gestos de aire y de piedra*: sobre la matéria de las imágenes. Ciudad de México: Canta Mares, 2017. p. 09.

### 1.1. *Dos gestos de leituras ou do já dito e escrito sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação*

*Leer es un gesto que apenas supone.*

Carlos Skliar<sup>18</sup>

O conhecimento sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) talvez seja, na atualidade, uma das grandes lacunas na história do ensino de artes e, mais especificamente, na história da formação de professoras/es de artes, no contexto brasileiro. Sua relevância na formação de gerações de professoras/es, desde a sua criação em 1961, seus objetivos e os desdobramentos dessa experiência, no campo mais amplo do ensino de artes nacional, são algumas das diferentes chaves possíveis de leitura sobre o curso que, de acordo com a pesquisadora Ana Mae Barbosa, pode ser considerado como o primeiro curso regular, continuado e frequente para a formação de professores de arte, modernistas, no Brasil<sup>19</sup>.

Os primeiros esforços para um delineamento do Curso Intensivo de Arte na Educação foram empreendidos pela arte-educadora e coordenadora do curso, Noemia Varela, por meio de textos publicados entre as décadas de 1970 e 1980: “Criatividade na escola e a formação do professor” (1972), “Movimento Escolinhas de Arte: ideias e imagens” (1973), “O desafio da formação de recursos humanos para a educação através da arte” (1977), “Formação básica de uma educadora” (1978) e, “A formação do arte-educador no Brasil” (1986).

Logo no início do texto “Criatividade na escola e a formação do professor” apresentado, inicialmente, como palestra ministrada no Encontro do Movimento Escolinhas de Arte, realizado em 1972, na Escolinha de Arte do Brasil, Noemia Varela questiona “que saberes são necessários” para a formação do “novo mestre” na área de artes? Na companhia de Noemia Varela, o que desejávamos era compreender como, no Curso Intensivo de Arte na Educação, por ela coordenado, a questão se colocava e como se pretendia chegar a um lugar de resposta para a mesma.

O conjunto de reflexões, colocadas em circulação em diferentes momentos, são realizadas, em sua maioria, no período em que Noemia Varela exercia a função de coordenadora do curso, ou seja, são questionamentos e ponderações elaboradas no instante mesmo em que a arte-educadora vivenciava cada etapa daquela experiência, elaborando o currículo, ministrando aulas, debatendo teorias e práticas, reelaborando ideias e interesses.

<sup>18</sup> SKLIAR, Carlos. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: MiñoyDávila, 2011. p. 236.

<sup>19</sup> BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez editora, 2015. p. 394.

Ao destacar a produção de Noemia Varela desejamos sublinhar nosso entendimento sobre esses trabalhos como produções críticas que nos colocam em contato, através de uma posição, ou melhor, proporcionam um olhar, com o qual a autora pretende iluminar sobre o curso, assim como o que deixa escapar da experiência. Por isso, os textos colocados em circulação por Noemia Varela, são aqui compreendidos como enunciados que possibilitam novas elaborações e aprofundamentos através de outras formas de leitura do Curso Intensivo de Arte na Educação.

A pesquisadora Ana Mae Barbosa, que foi professora no Curso Intensivo de Arte na Educação, se debruçou sobre a questão da formação de professores de artes, no livro “Teoria e prática da educação artística”, publicado em 1975. Assim como apontado, em relação às análises de Noemia Varela, as ponderações de Ana Mae Barbosa também são tecidas no momento em que o curso estava sendo oferecido.

Na análise de Ana Mae Barbosa as reformulações, a partir da promulgação da Lei Federal 5.692/ 71, referentes às “funções, objetivos e métodos da arte” só seriam possíveis mediante a “formação de currículos de artes” e a “atualização e formação de professores no conhecimento dessas bases”, o que permitiria, analisa Ana Mae Barbosa, a “adaptação a condições regionais e uma dinâmica progressiva de implantação”, tais metas poderiam ser alcançadas por meio de algumas medidas, entre elas, a “criação de centros de treinamento de pessoal para educação artística, em convênio com universidades e outros núcleos de formação de professores, de iniciativa privada, tais como as Escolinhas de Arte”<sup>20</sup>.

Seguindo as ponderações da autora, é no âmbito das Escolinhas, participantes do Movimento Escolinhas de Arte, que Ana Mae Barbosa identifica práticas desenvolvidas a partir do entendimento de “arte, como elemento integrativo entre as áreas cognitiva, afetiva e motora, dirigindo-se à formação global do indivíduo” ou seja, “fora da escola” oficial, em ambientes de educação não formal, modalidade em que o Curso Intensivo de Arte na Educação se inscreve, como afirma a autora, como importante curso de “renovação do ensino” por oferecer “base mais sólida para o conhecimento da criança” e, “da arte”<sup>21</sup>.

Em “Redesenhando o desenho: educadores, política e história”, publicado em 2015, Ana Mae Barbosa retoma a questão da formação de professoras/es de artes, desde uma perspectiva histórica, apontando o Curso Intensivo, conforme já destacamos acima, como um curso regular, entre outras características, voltado para a formação de arte-educadores modernistas no Brasil.

Além dos trabalhos de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa, o levantamento exploratório que realizamos ao longo da pesquisa, com a finalidade de identificar o que já foi escrito sobre o

---

<sup>20</sup> BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 97.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 103.

Curso Intensivo de Arte na Educação em âmbito acadêmico, nos possibilitou estudar as análises de outras autoras e autores. Um trabalho que, à luz do historiador José D'Assunção Barros, pode ser compreendido como oportunidade de elencar os interlocutores com os quais dialogamos e, acima de tudo, como forma de “inscrever o nosso trabalho em uma teia que se atualiza ininterruptamente”<sup>22</sup>.

Na tentativa de analisar a presença do Curso Intensivo de Arte na Educação, em trabalhos acadêmicos, verificamos que o curso é mencionado em muitos trabalhos, o que nos levou a organizar os artigos, dissertações e teses em dois grupos, o primeiro é constituído por trabalhos que mencionam e o segundo por trabalhos que, de alguma maneira, nos oferecem análises sobre a experiência.

Ao estudar os trabalhos do primeiro grupo, verificamos certa repetição em relação a determinadas características do Curso Intensivo de Arte na Educação. Se por um lado é conferida importância ao curso, no contexto da formação de professoras/es de artes no Brasil, por outro ponderamos que a repetição, que se prende a características já divulgadas, demonstram a ausência de conhecimento e aprofundamento dos arquivos do curso. São trabalhos que citam outros e que, por sua vez, apontam para análises já empreendidas, já conhecidas no campo da Arte/Educação nacional. O permanente reforço, em relação aos mesmos atributos do curso, demonstra o desconhecimento em relação às diferentes opções de se escrever sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, algo que a pesquisa nos arquivos do curso pode oferecer. Assim, como assevera o pensamento de uma única opção de entendimento acerca da experiência, quando é possível realizar leituras múltiplas e diferenciadas.

A partir dessas reflexões, optamos por trabalhar aqui com artigos, teses e dissertações que, de alguma forma, apresentam diferenciados caminhos de análises sobre o curso, entre eles, o “Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE (Rio de Janeiro, 1960 - 1981): um estudo a partir da literatura especializada e dos jornais Arte&Educação” e “Movimento Escolinhas de Arte: um olhar a partir do Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE (Rio de Janeiro, 1960 - 1981)”<sup>23</sup>, ambos de autoria de Maisa Cristina da Silva e Everson Melquiades de Araújo, que se destacam como os únicos que já no título indicam o curso como objeto de análise.

No primeiro, a experiência é abordada a partir dos escritos, sobre o curso, que se apresentam em diferentes edições do jornal Arte&Educação, periódico publicado pela Escolinha

---

<sup>22</sup> BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 61.

<sup>23</sup> Cabe ressaltar que não há, nos artigos uma justificativa pelo recorte temporal escolhido pelas/os autoras/es. Assim como nosso recorte, nessa tese, não tem aproximação com o recorte apresentado nos artigos, não sendo assim, responsáveis, por nossas escolhas em relação as nossas escolhas.

de Arte do Brasil, entre os anos de 1971 e 1978, reorganizados em edição especial por Orlando Miranda, que atua como diretor da instituição desde 1988<sup>24</sup> até os dias atuais.

Ao longo do artigo, os autores abordam o curso para, através dele, “compreender a trajetória histórica da constituição da formação do arte/educador e suas discontinuidades” o que, possibilitaria, afirmam os autores, o “fortalecimento da identidade política, ideológica e conceitual” das/os arte/educadoras/es. A partir da análise do referido jornal e de revisão da “literatura especializada”, concluem que o Curso Intensivo de Arte na Educação pode ser compreendido como “um dos mecanismos essenciais para a mudança da prática educativa de ensino de arte no Brasil, a partir da década de 1960”<sup>25</sup>.

Com relação ao segundo trabalho, denominado “Movimento Escolinhas de Arte: um olhar a partir do Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE (Rio de Janeiro, 1960-1981)”<sup>26</sup>, publicado nos anais do 25º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), realizado em 2016, em Porto Alegre, os jornais Arte&Educação, mais uma vez são tomados, pelos autores<sup>27</sup>, como aportes para a escrita do artigo. As conclusões são as mesmas apresentadas no artigo anterior.

Em “A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica”, publicado em 2005, pela pesquisadora Maria Cristina da Rosa, o Curso Intensivo de Arte na Educação é abordado como “uma das iniciativas da Escolinha de Arte do Brasil, e é utilizado até os dias de hoje, com pequenas adaptações, para formar quadros para atuarem no magistério na área de arte”, o curso, afirma a autora

[...] por força da Lei 5.692/71, acabou sendo um dos grandes responsáveis pelo fortalecimento da pedagogia da Escola Nova nas escolas públicas e particulares, pois tinha a função de veicular este ideário através da preparação de professores. Além disso, os docentes que foram atuar nos Cursos de Educação Artística tinham essa formação da Escolinha de Arte<sup>28</sup>.

Por “essa formação da Escolinha de Arte”, a autora identifica experiências formativas baseadas na concepção de “livre-expressão”, conceito que a autora aborda desde o ideário da Escola Nova, o qual a EAB e o CIAE foram, no seu entendimento, “responsáveis pelo fortalecimento”<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> Conforme verificado em: BRITTO, Jader de Medeiros (org.). *60 anos de Arte/Educação através da Escolinha de Arte do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora do Livro, 2008. p. 197.

<sup>25</sup> SILVA, Maisa Cristina; ARAÚJO, Everson M. da Silva. Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE (Rio de Janeiro, 1960-1981): um estudo a partir da literatura especializada e dos jornais Arte&Educação. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 65., 2013, Recife (PE). *Anais*. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/65ra/resumos/arcas/listaG.7.15.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

<sup>26</sup> Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2016/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

<sup>27</sup> Além de Maisa Cristina da Silva e Everson Melquiades Araújo Silva, Gilvan Pereira da Silva Junior assina o artigo.

<sup>28</sup> ROSA, Maria Cristina da. *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005. p. 35.

<sup>29</sup> Ibid.

O texto de Maria Cristina da Rosa não se constitui em uma pesquisa sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, da mesma maneira, a dissertação de mestrado de Fernando Antonio G. de Azevedo é aqui destacada porque traz, a partir de entrevista realizada com a arte-educadora Noemia Varela, alguns apontamentos sobre uma possível relação entre o Movimento Escola Nova, o Movimento Escolinhas de Arte e o Curso Intensivo de Arte na Educação.

Questionada sobre o assunto, Noemia Varela argumenta que “naturalmente existe uma relação, porque a Escola Nova teve representantes maravilhosos no Brasil”, entre eles Anísio Teixeira e a própria Noemia Varela, formada pela pedagogia da Escola Nova, no que se refere “ao ensino do desenho, a pintura” durante as “reformas de ensino pernambucano onde passei, e no que vi fazer, pensar, sentir, analisar e divulgar o Movimento Escola Nova”. Por outro lado, pondera Noemia Varela, há “uma grande diferença de intencionalidade entre o MEA [Movimento Escolinhas de Arte] e a Escola Nova, uma delas é a influência da Educação através da arte, do filósofo Herbert Read”<sup>30</sup>. Concepção que no MEA e no Curso Intensivo de Arte na Educação buscava-se ampliar através de interpretações e adequações em relação à realidade brasileira.

Em “Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições”, publicado pela primeira vez na década de 1990<sup>31</sup>, as pesquisadoras Maria Heloísa Ferraz e Maria F. Fusari, também defendem a ideia da presença dos postulados da Escola Nova no Movimento Escolinhas de Arte. Segundo as autoras, se no Movimento Escola Nova a “ênfase é a expressão como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades”, no Movimento Escolinhas de Arte o ensino de arte também está direcionado para a expressão da criança. A liberação emocional da criança, por meio de atividades artísticas, os estímulos, através da arte, para o desenvolvimento da capacidade criadora, estão no cerne do Movimento Escolinhas de Arte que, em alguma medida, “sintetizam as ideias da Escola Nova” que foi marcada pelo pensamento de “John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read”<sup>32</sup>.

As autoras consideram que “a publicação do livro educação pela arte” de Herbert Read, “contribuiu para a formação de um dos movimentos mais significativos do ensino artístico”, no Brasil, referindo-se ao Movimento Escolinhas de Arte que as autoras tomam, em retrospecto, como um paradigma de práticas, para o ensino de artes, que contava com os pressupostos do Movimento Escola Nova.

<sup>30</sup> AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves. Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 233.

<sup>31</sup> Neste trabalho utilizamos a 2ª edição revista e ampliada por Maria Heloísa C. de T. Ferraz, de 2009.

<sup>32</sup> FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009. p. 47-49.

Retomando os escritos sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), a experiência também foi analisada na tese de doutorado “Um oásis de sombra e luz em cada escola: as Escolinhas de Arte e a formação do homem do futuro (1960- 1970)”, de Ricardo Carneiro Antonio, publicada em 2012, pela UFPR. Em seu trabalho, Antonio explora o CIAE a partir das implicações dessa experiência na criação de um curso de formação de professoras/es denominado “Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE)”, objeto de sua pesquisa, realizado a partir de 1964 na Casa Alfredo Andersen, em Curitiba/ Paraná. Uma iniciativa que, conforme o autor, “tem semelhanças com a experiência de formação de professores promovida pela Escolinha de Arte do Brasil, iniciada apenas dois anos antes. [...], o Curso Intensivo de Arte na Educação”<sup>33</sup>.

O autor considera o Curso Intensivo de Arte na Educação como um modelo para o projeto paranaense, de formação de especialistas para atuar com arte na educação, contudo argumenta que o Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE) se difere do Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte do Brasil, “por defender a presença da escolinha de arte dentro da escola primária”, ou seja, enquanto o curso do Rio de Janeiro formava professoras/es para atuar com arte na educação, através de professoras/es em escolas públicas e em Escolinhas de Arte, o curso instalado no Paraná pretendia formar professoras, exclusivamente, para trabalhar em Escolinhas de Arte criadas dentro de escolas públicas já existentes. Assim, o Curso de Artes Plásticas na Educação, entre 1960 e 1970, “especializou normalistas e instalou escolinhas de arte nos grupos escolares, pretendendo com isso inserir métodos e práticas baseadas na livre-expressão da criança”,<sup>34</sup> objetivo que se identifica diretamente com as ideias difundidas pela Escolinha de Arte do Brasil e pelo Curso Intensivo de Arte na Educação.

Na dissertação “Escolinha de arte da UFRGS (1960-2011): história, fundamentos e ressonâncias com o Movimento Escolinhas de Arte”, defendida em 2019, a pesquisadora Flavia Camargo Leal Alves, faz uma leitura do Curso Intensivo de Arte na Educação como uma experiência que funcionou como importante espaço para formação de professoras/es, na capital gaúcha. Como escreve a autora, o curso passou a funcionar, em Porto Alegre a partir do ano de 1966 e ficou “mais conhecido como estágio”<sup>35</sup> pelos estudantes que passaram, no estado do Rio Grande do Sul, a atuar na área de ensino de artes em escolas públicas e privadas da região.

Ao apresentar alguns ditos e escritos sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, desejamos destacar o esforço de diferentes pesquisadoras/es em produzir delineamentos acerca da experiência. O trabalho, com essas produções, nos permitiu problematizar determinadas

---

<sup>33</sup> ANTONIO, Ricardo Carneiro. *Um oásis de sombra e luz em cada escola: as Escolinhas de Arte e a formação do homem do futuro (1960-1970)*. Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 109.

<sup>34</sup> Ibid., p. 205.

<sup>35</sup> ALVES, Flavia Camargo Leal. *Escolinha de Arte da UFRGS (1960-2011): história, fundamentos e ressonâncias com o Movimento Escolinhas de Arte*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

correlações entre o Curso Intensivo de Arte na Educação, a formação de professoras/es de arte e a arte na educação. Para tanto, foi necessário desmontar determinadas “ideias recorrentes” que foram criadas para “ajustar” o curso com determinadas ideias que vigoraram em uma época definida.

Conhecer, mapear, mostrar o que já foi escrito, o que já foi dito, pesquisado, significado, publicado e divulgado sobre o objeto que escolhemos para pesquisar nos possibilita, conforme escreve Daniel Bruno Momolli, “fazer uma operação de juntar aquilo e aquelas/es que podem ser considerados comuns, diferentes, distintos, contrários, conflitantes para analisar, interrogar e problematizar o próprio campo teórico afim de encontrar outros caminhos para pensar a atualidade”<sup>36</sup>.

## 1.2 *A elaboração de uma gestualidade para trabalhar com arquivos*

O trabalho com arquivos foi pedra angular da nossa pesquisa. Como trabalhar com arquivos? Que “gestos” são necessários? Como lidar com os arquivos do Curso Intensivo de Arte na Educação? O que selecionar? O que descartar? Quais perguntas fazer a esses arquivos? Como escrever a partir deles? Questionamentos que, gradualmente, fomos buscando responder e, na tessitura das respostas possíveis, a escrita foi tomando corpo, foi se adensando e nos exigindo uma tomada de posição em relação ao conceito de arquivo que fundamenta nossos modos de trabalhar e escrever a partir do arquivo.

### 1.2.1 *Do arquivo como depositário de documentos à noção de arquivo como “lacuna”*

*O arquivo está ligado desde o seu princípio com a escrita.*  
Aleida Assmann<sup>37</sup>

*[...] cada descoberta surge nele como uma brecha na história concebida.*  
Georges Didi-Huberman<sup>38</sup>

A palavra arquivo vem do grego *arché* que significa “origem”, “início” e “autoridade”, mas também “repartição pública” e “escritório”. No livro “Espaços da Recordação: formas e

<sup>36</sup> MOMOLLI, Daniel Bruno. *Regimes de circulação de saberes: arte, educação e formação docente*. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. p. 65.

<sup>37</sup> ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora UNICAMP, 2011. p. 367.

<sup>38</sup> DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens apesar de tudo*. Lisboa: KKYM, 2012. p. 130.

transformações da memória cultural”<sup>39</sup>, a pesquisadora alemã Aleida Assmann afirma que o arquivo sempre esteve relacionado “a escrita, a burocracia, a administração e os atos administrativos”.

O que regula a existência de um arquivo, diz Assmann, são os “sistemas de registros que agem como meios de armazenamento externos” e o mais relevante deles “é a técnica de escrita” que, “removeu a memória de dentro do ser humano e a tornou fixa e independente dos portadores vivos”<sup>40</sup>.

Nas “altas culturas antigas do Oriente”, a prática da escrita era empregada, essencialmente, para “fins comerciais e administrativos”, o que transformava o profissional que copiava os manuscritos, ou seja, os escribas, um “funcionário público por excelência”. Esse profissional, afirma Aleida Assmann, era visto como o “garantidor da autoridade do rei” através da “administração, de registros e de ações de chancelaria”. O trabalho dos escribas, ou melhor, a escrita era uma espécie de “proteção” que permitiu a “criação de um complexo sistema econômico de redistribuição no Egito antigo: as colheitas obtidas deveriam ser entregues ao Estado, que as redistribuía, agindo como uma instância de provisões”<sup>41</sup>.

Assim, “com a proteção organizacional da escrita”, por um lado se estabeleceram estratégias de “armazenamento e de provisões em larga escala”, por outro lado, os “documentos” escritos passaram a constituir um “resíduo” que poderia ser especialmente “coletado e preservado”. É, portanto, a partir do arquivo como “memória da economia e da administração” que emerge a ideia de “arquivo como testemunho do passado”<sup>42</sup>.

Se o arquivo “nasce” nas sociedades antigas, é somente a partir do século XIX, segundo o historiador francês Henry Rousso, com o “surgimento” do “método crítico e do historiador profissional” que a questão do arquivo “não mais deixou de ocupar lugar central”<sup>43</sup> nos debates historiográficos.

Ao longo do século XIX, diz a pesquisadora Marcia Eckert Miranda, os arquivistas “assumiram o papel de agentes neutros e passivos”, cuja função principal “era a preservação dos documentos” que os historiadores, sob a influência do positivismo, passaram a valorizar como “base para a determinação da verdade sobre o passado”<sup>44</sup>. Nesse contexto, segundo Jacques Le

<sup>39</sup> ASSMANN, op. cit., 2011.

<sup>40</sup> Ibid., p. 367.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Ibid., p. 367-368.

<sup>43</sup> ROUSSO, Henry. *Face au passé: essais sur la mémoire contemporaine*. Paris: Éditions Bellin, 2016. p. 59.

<sup>44</sup> MIRANDA, Marcia Eckert. Os arquivos e o ofício do historiador. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTORIA. HISTORIA, MEMORIA E PATRIMONIO, 11., 2012, Rio Grande (RGS). *Anais*. Rio Grande (RS): Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2012. Disponível em: [http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346099851\\_ARQUIVO\\_XI Encontro Anpuh Regional\\_Historiadores nos Arquivos\\_Marcia Eckert Miranda](http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346099851_ARQUIVO_XI Encontro Anpuh Regional_Historiadores nos Arquivos_Marcia Eckert Miranda). Acesso em: 19 dez. 2018.

Goff <sup>45</sup>, o documento era entendido como referência primordial para a análise historiográfica, o que fazia dos arquivos um sistema ordenado de documentos que representariam “mimeticamente” um acontecimento do passado.

Assim, podemos entender que a compreensão de arquivo, no século XIX e parte do século XX, era essencialmente a ideia do “depositário de documentos” fiéis à verdade histórica e, ainda, uma “fonte factual” de uma “suposta história a ser contada”, como sugere a pesquisadora Priscila Arantes<sup>46</sup>. É precisamente esta neutralidade e “imutabilidade”, presumidas sobre o arquivo, esta noção de que o mesmo está “ligado ao fato” ou ainda “à origem de um fato” que é criticada por pensadoras e pensadores na contemporaneidade. Assim, em meados do século XX, outras ideias foram colocadas em circulação por historiadores e filósofos, no que se refere a concepção e função de documentos e arquivos, pensamentos que provocaram mutações nos paradigmas da história e sua escrita.

Sobre as práticas em arquivos, Michel de Certeau considera que, não se trata mais de um trabalho que possa “fazer falar estes ‘imensos setores adormecidos da documentação’ e dar voz a um silêncio”, ou ainda adotar “pura e simplesmente as classificações do ontem que, por exemplo, se ‘atém’ aos limites propostos pela série H dos arquivos”, mas trabalhar com os arquivos, no sentido de “transformar” os materiais coletados “que tinham sua posição e seu papel, em alguma outra coisa” <sup>47</sup>.

Nesse sentido, os arquivos, a partir de Michel Foucault, não podem mais ser entendidos como “essa matéria inerte” através da qual a história “tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado, e o que deixa apenas rastros”, mas procura “definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações”<sup>48</sup>. A questão estava colocada: “a crítica ao arquivo”<sup>49</sup>, um caminho que levou a história a mudar sua posição em relação ao mesmo.

Na tentativa de interpretar e escrever sobre o Cursos Intensivo de Arte na Educação, interessa-nos as histórias desse curso, as negociações, as concepções de arte, educação e docência que embasaram este projeto, nas diferentes edições, enfocadas nesta pesquisa (1961 a 1981). Interessa-nos também, os objetivos, as práticas, as teorias e ideias colocadas em circulação a partir do referido curso, assim como os projetos de formação desenvolvidos em diferentes regiões do Brasil e do exterior, que tiveram o Curso Intensivo de Arte na Educação como referência. Para alcançar tais objetivos, investimos no trabalho com arquivos de diferentes Escolinhas de Arte, onde

<sup>45</sup> LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas : UNICAMP, 2012.

<sup>46</sup> ARANTES, Priscila. Livro/acervo: para além do arquivo e arquivo vivo: uma trilogia possível. *Revista ARS*, Universidade de São Paulo/USP, a. 12, n. 24, p. 11, 2014.

<sup>47</sup> CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1982. p. 8. (grifos do texto original)

<sup>48</sup> FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2015. p. 08.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 07.

o curso – e projetos nele baseados – se desenvolveu. Durante a pesquisa trabalhamos com arquivos da Escolinha de Arte do Brasil, situada na cidade do Rio de Janeiro/RJ; Escolinha de Arte de São Paulo/SP, acervo pessoal da arte/educadora Ana Mae Barbosa; Escolinha de Arte do Recife, na capital pernambucana; Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do IA-UFRGS e Escolinha de Arte da Divisão Cultural da SEC, ambas em Porto Alegre/RS. No momento de pesquisa em cada um dos arquivos, também foram realizadas entrevistas, atividades que detalharemos mais adiante, neste capítulo. No exterior, foram realizadas entrevistas e pesquisas em arquivos referentes à Escolinha de Arte do Paraguai, que funcionou na cidade de Assunção e Escolinha de Arte de Rosario, como ficou conhecida no Brasil, a experiência “Taller de Educación por el Arte”.

Para o trabalho nos e com os arquivos, uma certa paixão pelos escritos da pesquisadora Arlette Farge nos orientou. A partir do pensamento da autora, mais precisamente acerca dos seus estudos sobre arquivos, foram sendo constituídas ferramentas para nosso trabalho de análise utilizadas para operar com os objetos que compõem a materialidade investigativa da nossa tese. Trata-se de um jogo com a expressão “gesto”: gesto da coleta, da leitura, da análise e da escrita.

Não se trata de um manual de instruções sobre como se trabalhar com arquivos, pois, como escreve Arlette Farge, não “se trata de dizer aqui como se deve fazê-lo, mas simplesmente como acontece de se fazer”. Não “existe trabalho modelo-a-ser-feito-assim-e-não-de-outra-forma”, mas operações que podem “ser relatadas de modo flexível”<sup>50</sup>.

A partir de ferramentas constituídas, e que nos parecem básicas ao trabalho de pesquisa em arquivos, mas que precisam ser consideradas em suas potencialidades, cada pesquisa é uma, cada arquivo é um e cada pesquisador ou pesquisadora constrói seus modos de coleta, leitura, análise e escrita, por isso, entendemos que as entradas oferecidas por Arlette Farge, em diferentes publicações às quais tivemos contato, também são redimensionadas de acordo com as necessidades de cada pesquisador frente ao seu objeto de estudo. O arquivo, diz a autora “não escreve a história”, age como uma “brecha no tecido dos dias”<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> FARGE, op. cit., 2009, p. 64.

<sup>51</sup> Ibid., p. 14.

### *1.3 Dos gestos de coletar, analisar e escrever a partir de arquivos de arte na educação: rompendo o jogo das semelhanças para encontrar o dessemelhante*

Por entender que o Curso Intensivo de Arte na Educação foi criado e realizado na Escolinha de Arte do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, foi pelo arquivo dessa instituição que iniciamos nosso trabalho de coleta de materiais.

O arquivo Escolinha de Arte do Brasil é um recurso pouco conhecido de pesquisadores e pesquisadoras do campo de ensino de artes. Conhecemos pouco desse arquivo, da história dessa experiência e suas diferentes nuances e matizes. Em 2016, através de permissão concedida pelo diretor da Escolinha, Orlando Miranda, tivemos a oportunidade de realizar pesquisas nesse arquivo. O trabalho foi realizado durante algumas semanas de outubro daquele ano.

Naquele momento a Escolinha de Arte do Brasil estava fechada ao público<sup>52</sup>, portanto, não havia funcionários, não havia um arquivista, uma “mão que coleciona e classifica”, mas se encontrava preparado para ser utilizado eventualmente. Diferente do uso no momento de realização do Curso Intensivo de Arte na Educação, quando os materiais respondiam a uma necessidade das equipes de coordenação e docência, diferente do nosso desejo e trabalho, em que o privilegiamos como um vestígio daquela experiência.

A coleção do Curso Intensivo de Arte na Educação é uma das menores no conjunto da coleção Escolinha de Arte do Brasil. Quatro caixas guardam os “Programas de Formação” do curso, de 1961 a 1992. Destes, selecionamos os programas de 1961 a 1981, período que definimos para a pesquisa. Além desses programas, outros materiais que não são etiquetados, reunidos em caixas com diferentes documentos do curso, precisavam ser identificados um a um.

Embaixo e no interior de caixas, dentro de armários, aos poucos foram aparecendo documentos referentes ao nosso objeto de estudo. Em uma sala, onde se localiza uma estante repleta de produções, de diferentes anos, de crianças que estudaram na Escolinha, um grande número de caixas de papel guarda fichas de matrículas, de diferentes cursos, exigindo a leitura de cada uma para separar as que se referiam ao curso intensivo. Na mesma sala, caixas contendo fotografias diversas, de diferentes anos e momentos, identificadas como “fotografias do CIAE”, algumas delas foram feitas durante aulas e festividades do Curso Intensivo. São variadas as condições do arquivo Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte do Brasil. Os arquivos Escolinha de Arte do Brasil e Curso Intensivo de Arte na Educação são diversificados e

---

<sup>52</sup> No mesmo ano de 2016, através de um projeto de formação docente, a Escolinha de Arte do Brasil foi reaberta para realização de atividades, promovidas pelo Instituto Arte na Escola.

surpreendentes. Fichas de matrículas, fotografias, livros de registro de aulas contribuem para um delineamento e caracterização do curso.

Em plena coleta não há como dispensar informações, pois, o importante é deter o conjunto de dados sobre o objeto pesquisado, naturalmente, respeitando os limites previamente estabelecidos sobre o que se deseja coletar. Por se tratar de nosso primeiro contato com aquele arquivo, não sabíamos da sua composição, não tínhamos informações do que existia sobre o curso, assim o trabalho de coleta foi, inicialmente, um desbravamento, fomos, aos poucos, descobrindo o arquivo. Não há catálogos digitais ou catálogos impressos de materiais que compõem aquele arquivo. Se por um lado isso poderia prejudicar a pesquisa, no sentido de falta de organização do arquivo, por outro lado percebemos a oportunidade de entrar em contato com diferentes materiais, sobre diferentes experiências, como as exposições de “arte infantil” realizadas na instituição e suas possíveis relações, algo que relacionamos posteriormente, com o curso.

Em contrapartida, abrir diferentes caixas, ler cada documento ali existente não significa separar todos para serem copiados. A seleção, de acordo com nossa ideia de trabalho, deu-se a partir da relação do documento com o Curso Intensivo de Arte na Educação. Caixas foram localizadas com os programas de formação do curso, estes se tornaram nosso ponto de partida para os estudos, sobre eles nos detivemos, assim como sobre os livros de registro de aulas e de matrículas. Atas de reunião e relatórios de atividades realizadas na Escolinha de Arte do Brasil, anualmente, foram fotografados e copiados. Fotografias, identificadas ou não, foram coletadas. Mas, como decidir entre o essencial e o inútil? O necessário e o supérfluo? Entre o material que se revelava como uma novidade e aquele que repetia determinadas ideias sobre o curso?

Para decidir, passamos a considerar, com Arlette Farge, que não há um método único, e eficiente, nem regras estritas “a seguir quando se hesita sobre a escolha de um documento”. Procedemos como um “andarilho”, buscando no arquivo o que se escondia como vestígio sobre o curso, atentos simultaneamente “ao que foge, ao que subtrai e se faz, ao que se percebe como ausência”<sup>53</sup>. A presença e a ausência de documentos, no arquivo da Escolinha de Arte do Brasil, se mostraram como “sinais” a se colocar em dúvida certas certezas, certas ideias divulgadas e publicadas em textos da área de arte na educação.

Ao seguir essa ideia de buscar por vestígios ainda não divulgados sobre o curso, já no momento da coleta, se faz importante, pois, é a partir desse momento que passamos a compor nosso arquivo, a delinear nossos estudos e a forma como escreveremos sobre o objeto estudado. É já no momento do recolhimento de materiais que precisamos “desconfiar” de uma identificação instantânea com o arquivo, os personagens, as experiências, “as situações ou as maneiras de ser e

---

<sup>53</sup> FARGE, op. cit., 2009, p. 64.

de pensamento” que o arquivo coloca em cena. Identificação, afirma Arlette Farge, significa “esse modo insensível, mas real, que tem o historiador de ser atraído apenas por aquilo que pode reforçar suas hipóteses de trabalho decididas previamente”<sup>54</sup>.

Identificar-se com o arquivo, tem relação direta com nossa “identificação com o objeto de estudo”. Existem diferentes maneiras de nos identificarmos com nossos objetos de estudo, de tal forma que isso “pode chegar até o não reconhecimento de diferenças, de exceções ou de contradições”. Nos identificamos com o objeto porque pode nos levar a uma situação confortável, porque “nos traz alívio”, mas trata-se de uma relação “perigosa”, porque como em um jogo de espelhos, “bloqueia a imaginação, imobiliza a inteligência e a curiosidade”, permanecendo confinado “em caminhos estritos e sufocantes”<sup>55</sup>. Identificar-se com o arquivo é uma maneira de “anestesiá-lo o documento e a compreensão que se pode ter dele”<sup>56</sup>.

Diante do arquivo Escolinha de Arte do Brasil, buscamos selecionar materiais, sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, na medida do possível, estabelecendo por um lado a leitura de diferentes documentos e tomando distância de uma forma de identificação com eles, o que não quer dizer que, em vários momentos, não nos encontramos maravilhados frente a determinados documentos, imagens, porém, a alegria de se encontrar com determinados materiais não é o mesmo que se identificar com ele. Na alegria de se deparar com o arquivo, buscamos o que aqueles livros de registros e programas de formação guardavam de improvável sobre o curso. Não se trata de leituras aprofundadas ou análises, estávamos no momento de coleta, em que as leituras, ainda que rápidas, estavam orientadas para destacar algo que “perturbava”, algo de improvável sobre o curso, sobre a Escolinha e o projeto de formação. Este momento é entendido por Arlette Farge como um importante instante para “desaprender o documento” e não “imaginar reconhecê-lo logo na primeira leitura”<sup>57</sup>.

Enquanto trabalhávamos no arquivo da Escolinha de Arte do Brasil, através de contato realizado pelas professoras Moema Sanchez Quintanilha<sup>58</sup> e Isabela Frade<sup>59</sup>, passamos a realizar entrevistas com Cecília Conde, Maria Lúcia Freire, Cascia Frade e Jader Medeiros Britto, que atuaram como professoras/es do Curso Intensivo de Arte na Educação, durante as décadas de

<sup>54</sup> Ibid., p. 71-72

<sup>55</sup> Ibid., p. 72.

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> Ibid., p. 73.

<sup>58</sup> Moema Quintanilha é arquiteta e fez mestrado em história da arte pela EBA/UFRJ. Aluna do curso Intensivo de Arte na Educação, edição de 1989. Atuou como coordenadora do CIAE na década de 1990.

<sup>59</sup> Isabela Frade, arte/educadora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), afirma-se como “resultado dos ecos, de uma ressonância da Escolinha [...]. Fui aluna de Dolores Coni Campos [professora na EAB], convivi intimamente com Cecília Conde, grande arte educadora e sou filha de Cascia Frade que estudou com Cecília [e foi professora no CIAE]. Estudei numa escola que se apropriou de ensinamentos da Escolinha. Muitos de seus professores foram alunos do CIAE. Era a escola Eusylo Meireles que já não existe mais”. Fragmento de fala de Isabela Frade in: MIRANDA, Orlando (org.). *Coletânea do Jornal Arte&Educação*. Rio de Janeiro: Teatral, 2009. p. 429.

1960 e 1970. Para cada entrevista levamos fotografias e documentos coletados no arquivo da EAB, com isso, desejávamos aguçar as lembranças, “perturbar” as memórias instituídas.

No retorno dos trabalhos de entrevistas e pesquisa no arquivo da Escolinha de Arte do Brasil, reunimos os materiais – do arquivo e as entrevistas já transcritas -- em pastas e os colocamos em “descanso”. Descansar o arquivo faz parte do processo, posterior à coleta, de distanciamento do material, com isso procuramos, no retorno ao arquivo, nos afastar do que parece um fácil acesso ao que se supõe nele. No retorno, para estudos, análises e escrita, a partir do arquivo, como afirma Farge, precisamos nos “livrar pacientemente da simpatia natural que se sente por ele, e considerá-lo um adversário a ser combatido”, um “pedaço de saber que não se anexa, mas que perturba”<sup>60</sup>.

Naquele mesmo ano de 2016, estivemos na cidade de Porto Alegre, onde realizamos entrevistas com as professoras Maria Lúcia Campos Varnieri, Bia Noll e Eneida Alves de Moraes, todas participantes, como alunas e/ou professoras, no Curso Intensivo de Arte na Educação oferecido na Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do IA/UFRGS, assim como tivemos a oportunidade de entrevistar a professora Maria Leda Macedo, professora e diretora na Escolinha de Arte da Divisão Cultural da SEC.

Através da professora Maria Lúcia Campos Varnieri tivemos acesso à coleção da Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do IA/UFRGS, localizado em uma sala do Instituto de Ciências Básicas da Saúde/UFRGS. Como no trabalho desenvolvido na Escolinha de Arte do Brasil, selecionamos materiais referentes ao Curso Intensivo de Arte na Educação – naquela instituição, mais conhecido como “Estágio intensivo” --, assim como materiais que, de alguma maneira, entendemos que tinham relação com o curso, mesmo não se tratando de um documento com identificação direta com o curso, como atas de reuniões, recortes de jornais sobre atividades realizadas na instituição, fotografias.

Ainda em Porto Alegre, realizamos trabalho de pesquisa no arquivo da Escolinha de Arte da Divisão Cultural da SEC, onde fomos recebidos pela Vera Stracker, funcionária pública requisitada para o trabalho de organização e digitalização do arquivo daquela Escolinha. O arquivo está situado em uma sala, especialmente reservada para esse fim, na Casa de Cultura Mario Quintana. Diferente das outras Escolinhas, aqui temos uma pessoa responsável pelo arquivo, ela organiza, classifica e digitaliza os documentos que compõem a coleção. Nessa coleção tivemos acesso aos programas dos cursos oferecidos pelo artista e educador inglês Tom Hudson, material que, posteriormente, analisamos para a escrita do artigo “Tom Hudson e os cursos de educação criadora na Escolinha de Arte do Brasil”<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Artigo publicado nos Anais do congresso organizado pela Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), de 2017. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/>

Ao retornar de Porto Alegre, reunimos os materiais aos coletados no Rio de Janeiro. Separamos o material referente aos cursos oferecidos por Tom Hudson, pois, decidimos tratar dessa importante experiência em um artigo, desse modo nos aproximaríamos de determinados eventos, assim como buscaríamos identificar as relações desses eventos com o Curso Intensivo de Arte na Educação. Ao trabalhar com determinados materiais, estávamos selecionando, organizando nosso próprio arquivo, separando o que pretendíamos utilizar na escrita da tese, daqueles que nos ajudavam como elementos deflagradores de elaboração do currículo, dos objetivos, das articulações e negociações propostas no Curso Intensivo.

No ano seguinte, em 2017, fizemos três visitas à residência da arte/educadora Ana Mae Barbosa, com a finalidade de realizar entrevista e pesquisa ao acervo pessoal da professora, sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, oferecido na Escolinha de Arte de São Paulo, instituição coordenada por Ana Mae Barbosa.

No mesmo ano, estivemos por três semanas na cidade do Recife, onde realizamos entrevista com a professora Cleonice Regis (Cleo) da Escolinha de Arte do Recife. Nesse período também investimos no trabalho de pesquisa no arquivo dessa instituição, com o apoio da professora Cleo, assim como de outra professora da instituição, Alvaneide F. de Carvalho. Durante o trabalho, nenhum documento, referente ao Curso Intensivo de Arte na Educação, foi localizado na Escolinha de Arte do Recife. No entanto, a coleção dispunha de diferentes registros sobre “o estágio” oferecido a estudantes de cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco, e registros de aulas, que foram muito importantes em nossa pesquisa. Trabalhamos com esse material para a escrita do artigo “Um olhar, em construção, sobre o curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE): a observação como estratégia de formação de arte-educadores”<sup>62</sup>.

Assim como os materiais referentes aos cursos oferecidos por Tom Hudson, os registros de estágio, na Escolinha de Arte do Recife, não foram tomados, apenas, como elementos importantes para escrita de artigos, o trabalho de escrita é, de alguma maneira, uma forma de nos acercar dos arquivos, ao analisarmos e escrevermos a partir desses materiais selecionados, nos aproximávamos das negociações, das estruturas que funcionavam, também, para o curso intensivo. Portanto, não se trata de um trabalho a parte, mas constituinte de nosso processo de composição de um novo arquivo sobre o tema estudado. Nesses momentos de escrita de artigos, colocávamos em ação gestualidades para o trabalho com arquivos, entre elas, a manipulação dos materiais, a separação, exclusão e reintegração de documentos e, ao realizá-las, fabricávamos “um objeto novo”, uma outra forma de saber sobre o curso e, finalmente, constituía-se “um novo arquivo” do

---

<sup>62</sup> O texto faz parte da coletânea publicada no livro *Instantes-já da formação docente em Artes*, que organizamos e publicamos em parceria com a educadora, argentina, Gabriela Augustowsky, em 2019. Para leitura Cf: LIMA, Sidiney Peterson F.; AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Instantes-já da formação docente em artes*. São Paulo: Terracota, 2019. p. 14-25.

Curso Intensivo de Arte na Educação, a partir do qual passávamos a organizar os elementos -- conteúdos -- que compõem a tese que aqui apresentamos.

Em 2018, através da Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE), concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) tivemos a oportunidade de realizar estudos na cidade de Rosario, na Argentina. A escolha por esta cidade se constitui como um desvio da pesquisa. Inicialmente, prevíamos pesquisas na Inglaterra, chegamos a manter contato com a pesquisadora Susan Tibbetts que escreveu uma tese de doutorado, denominada “Tom Hudson: a study into his vision for art education”, defendida em 2014, na University of Huddersfield, localizada em Huddersfield, West Yorkshire, Inglaterra, Reino Unido. Susan Tibbetts realizou pesquisas na coleção Tom Hudson, localizada na National Art Education Archive (NAEA@yosp), onde alguns materiais, sobre Herbert Read, se encontram à disposição para pesquisas, conforme nos informou a pesquisadora.

Nos interessava pesquisar na Inglaterra, também, pelo fato de algumas professoras e alunos do Curso Intensivo de Arte na Educação terem estudado naquele país, mais especificamente na Polytechnic Birmingham que, em 1971, recebeu o nome de University of Central England in Birmingham, entre eles Sebastião Pedrosa, aluno no Curso Intensivo na edição de 1973, Laís Aderne que foi professora no Curso Intensivo na década de 1960 e 1970 e, Ana Mae Barbosa que, também, atuou no curso realizado na Escolinha de Arte do Brasil e realizou pesquisas na instituição inglesa. Léa Elliot, professora no Curso Intensivo atuou como professora na Polytechnic Birmingham e trabalhou para que professoras e alunos da Escolinha pudessem realizar estudos e pesquisas em Birmingham.

A mudança de país e, conseqüentemente, de arquivos para a pesquisa, passou a ser pensada a partir do momento em que trabalhamos com o arquivo da Escolinha de Arte do Brasil, mais especificamente na biblioteca da instituição onde foram localizados livros de teóricos ingleses, norte-americanos e latino-americanos. Dos livros, de autoras/es ingleses, só conseguimos fazer fotografias das capas, pois, ao tentar abri-los observamos que as páginas se encontravam coladas, pela umidade. São eles: “Art and the child” de Marion Richardson, que por buscas na internet, verificamos que foi publicado em 1948, “A educação na Grã-Bretanha”, coletânea de textos editado para os serviços britânicos de interrelação pelo Central Office of Information, Londres, 1971, sem identificação na capa de quem realizou tradução para a língua portuguesa e, “Beginnings: teaching art to children”, publicado em 1941 pela designer têxtil Minnie McLeish.

Entre as publicações, de autores e autoras norte-americanos/as, a biblioteca da EAB dispõe dos livros “La ciência de la educación” de John Dewey, Art Teaching in Secondary schools” de Edith C. Walthon, e de uma vasta bibliografia da América Latina, entre elas/es, “Planes y

Programas para la educación infantil” do Ministério de Educação Pública do Peru, diferentes exemplares da “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, publicadas pelo INEP, e um exemplar marcado com “para estudos - CIAE” do livro “La escuela viva” de autoria da professora Olga Cossettini, da cidade de Rosario, na Argentina.

Ao examinar, mais atentamente, as marcações no livro de Olga Cossettini, nos conscientizamos que a experiência realizada por esta educadora e sua irmã, Leticia Cossettini, era de conhecimento na Escolinha de Arte do Brasil. Quanto dessa experiência, em Rosario, se fazia presente (ou não) no Curso Intensivo de Arte na Educação? Foi a partir desse questionamento que passamos a indagar os arquivos. As relações entre a Escolinha de Arte do Brasil, o Curso Intensivo de Arte na Educação e professoras/es e experiências argentinas, passaram a emergir e a se destacar, provocando o interesse por pesquisar naquele país, mais especificamente na cidade de Rosario, localizada na Província de Santa Fé.

É notória a presença de Herbert Read no Movimento Escolinhas de Arte, seus pensamentos, ideias e valores da arte na educação, expostos, principalmente, em livros publicados nas décadas de 1940 e 1960, como Educação pela arte e A redenção do robô, respectivamente. Contudo, relacionar as práticas do Movimento Escolinhas de Arte estritamente aos pensamentos desse autor, é, em nosso entendimento, subtrair outros pensamentos, outros escritos e ações que também contribuíram para a tessitura dessas experiências.

Na esteira das ponderações de Noemia Varela que afirma “não somente Herbert Read influenciou para que a experiência da Escolinha de Arte [e aqui se situa o Curso Intensivo de Arte na Educação] fosse encenada, aprofundada e divulgada como um movimento”, outros pensamentos, teorias e poéticas “da arte-educação em vários países” da América Latina foram estudados e “integrados ao Movimento Escolinhas de Arte”, ao Curso Intensivo de Arte na Educação, entre eles, “Jesualdo (Uruguai)”,<sup>63</sup> mas também Viktor M. Reyes (México), Olga Blinder e Ramiro Dominguez (Paraguai), Ramón Lema Araújo, Nilda Rosa Ramos Olga e Leticia Cossettini, Javier Villafañe (Argentina). Deste último país destacam-se ainda, Ilo Krugli, Maria Fux, Pedro Domingues, Nilda Caselli de Hechen, todas/os participantes, como professoras/es, do Curso Intensivo de Arte na Educação, que teve Beatriz S. Vettori, também da Argentina, como estudante na edição realizada em 1978.

Isso não significava ou significa negar a importância dos aportes oferecidos por Herbert Read e Viktor Lowenfed, mas tentar outras vias possíveis de escrita sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação além daquelas que apontam para Herbert Read como única influência teórica e metodológica para o curso, assim como para o Movimento Escolinhas de Arte. Trata-se, como

---

<sup>63</sup> VARELA, op. cit., 2001, p. 216.

afirma o pesquisador Aníbal Quijano, citado por Adolfo Alban Achinte, desde uma perspectiva decolonial, de considerarmos outras possibilidades de escrever sobre nossa história, de “dejar de ser lo que no somos”<sup>64</sup> e nos reinventarmos a partir daquilo que nos constitui como seres humanos, como professores/as de artes latino-americanos, e nos permite ainda, na esteira do pensamento da pesquisadora boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui, “salir de la esfera de las superestructuras”<sup>65</sup>, das teorias europeias e norte-americanas, para mensurar aspectos e estratégias que operam num campo de igual valor epistemológico, mas muitas vezes invisibilizado em nossa história do ensino de artes, as relações, as negociações, os projetos e as experiências com nossos países vizinhos.

O desvio nos pareceu necessário, para nossa pesquisa. Assim, durante o ano de 2018, realizamos diferentes atividades em distintas instituições, assim como, através de contatos com professoras de Rosario, realizamos entrevistas e estudos. Iniciamos as atividades na Escuela de Bellas Artes, da Facultad de Humanidades y Artes da Universidad Nacional de Rosario (FHA/UNR). Através do reitor da Universidade, o professor Héctor Dante Floriani, e da diretora da EBA, professora Norma Rojas, conseguimos o “Registro Único de Tránsito Académico Internacional (RUTAI)”, documento que nos permitiu acesso, como pesquisador, a distintos departamentos e setores da universidade, entre eles a biblioteca central e os arquivos da instituição.

Nosso principal interesse, nos arquivos da Escuela de Bellas Artes, foi de realizar um levantamento, no período de 1972 a 1975, momento em que a professora Nilda Caselli de Hechen dirigiu a instituição e, com esse levantamento, poder estudar as principais iniciativas para a formação proposta pela instituição e, as possíveis relações entre essa formação e a experiência do Curso Intensivo de Arte na Educação no Brasil.

Na Escuela de Bellas Artes, uma arquivista é responsável pelo acervo da instituição e por atender a pesquisadoras/es interessados em trabalhar com a coleção. Por um tempo, trabalhamos buscando os materiais que nos interessava, contudo, não sabíamos, exatamente, se existiam documentos que pudessem nos auxiliar, a arquivista também não sabia nos informar se havia, naquele arquivo, documentos sobre o período em que a professora Nilda Caselli dirigiu a Escuela de Bellas Artes. Ao trabalhar em arquivos temos desejos, ansiedade por ter em mãos algo que pensamos existir e, mais, algo que nem sabíamos existir, mas que, ao entrar em contato, observamos que nos possibilita outras formas de pensar sobre o objeto de estudo. Foi a partir de uma

<sup>64</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. In: LANDER, Edgar (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://www.uece.br/ppgsociologia/index.php/noticias/14-lista-de-noticias/342-libro-la-colonialidad-del-saber-eurocentrismo-y-ciencias-sociales-perspectivas-latinoamericanas>. Acesso em: 10 mar. 2020.

<sup>65</sup> CUSICANQUI, Silvia R. *Ch'ixinakak utxima: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. p. 65.

autorização da diretora da instituição que conseguimos acesso direto às pastas que compõem o arquivo.

A coleção está organizada em pastas, e estas estão organizadas nos armários por ano. O que facilitou nossa busca. Nosso trabalho, então, consistiu em ler os documentos, selecionar alguns, descartar outros, sempre acompanhados pelos olhos atentos da arquivista que nos ofereceu luvas e máscara descartáveis para manusear os documentos. Através desse trabalho localizamos a “Resolução nº 027” de 08 de março de 1972, em que consta a informação de que, naquele ano, a diretora da Escuela de Bellas Artes “Marta Ofélia Bugnone renuncia ao cargo e Nilda Caselli de Hechen é designada interinamente para a direção”, do então denominado “Instituto Superior de Bellas Artes”, a resolução foi aprovada no mesmo dia e a professora Nilda assumiu o cargo em 13 de março de 1972, permanecendo até 1975<sup>66</sup>. Além deste, não foram encontrados, na coleção Escuela de Bellas Artes, outros documentos sobre a atuação de Nilda Caselli na direção da instituição.

Foi através da pesquisadora Javiera Díaz, responsável pelo “Archivo pedagógico Cossettini”, sobre o qual falaremos mais adiante, que conhecemos a professora e fotógrafa Maria Helena de Hechen, filha de Nilda Caselli de Hechen. Por meio de contato, via e-mail, conseguimos agendar um encontro para saber da existência de um arquivo pessoal da professora Nilda Caselli. Já no primeiro encontro, Maria Helena de Hechen levou algumas fotografias pertencentes à coleção pessoal da mãe. Tratava-se de fotografias de exposições, de pinturas, realizadas por Nilda Caselli.

Ao questionar sobre o arquivo, a professora Maria Helena informou que, desde o falecimento da professora Nilda, ela tem guardado, mas não chegou a organizar a coleção, pois, era difícil para ela lidar com o arquivo. Solicitamos permissão para realizar a pesquisa, mas ela preferiu nos entregar documentos, fotografias, correspondências e tudo mais que ela mesma pudesse encontrar, e que avaliasse fosse algo importante para nos entregar. Assim, passamos a receber da professora Maria Helena alguns materiais, selecionados por ela, para a pesquisa.

Concomitantemente ao trabalho na Escuela de Bellas Artes, e os encontros para recebimento e devolução de materiais do acervo pessoal de Nilda Caselli de Hechen, realizamos estudos na Biblioteca pedagógica Eudoro Díaz, onde, por meio da professora Maria Helena de Hechen foi possível localizar um exemplar do livro “Arte y Educación en la escuela” publicado por Nilda Caselli de Hechen, em 1963. Uma cópia desse livro, posteriormente, nos foi oferecida por Maria Helena de Hechen, o que nos possibilitou estudos mais aprofundados, inclusive, no retorno ao Brasil.

---

<sup>66</sup> ESCUELA DE BELLAS ARTES. *Resolución*. Rosario/Argentina, 08 de março de 1972. (Coleção Escuela de Bellas Artes).

Logo que chegamos à Rosario, o professor Federico Buján, responsável por supervisionar nossos estudos durante nossa permanência na Argentina, nos apresentou aos diretores, professor dr. Adrián Ascolan e professora dra. Patricia San Martin, do Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educacion (IRICE), onde se localiza o Archivo Pedagógico Cossettini. Tivemos total apoio dos diretores durante nossa permanência de trabalho no arquivo, onde fomos assessorados por Javiera Díaz, responsável pelo arquivo e pelas ações pedagógicas no Instituto, a partir dos materiais que compõem o arquivo Cossettini.

Durante os meses de abril e outubro, período em que permanecemos trabalhando no IRICE, foi possível fazer um levantamento dos materiais que compõem a coleção Cossettini, assim como acompanhar os projetos desenvolvidos por Javiera Díaz, a partir do arquivo, com estudantes de ensino médio, graduandos/as, professoras/es e interessados no arquivo Cossettini. Os projetos se desenvolviam no espaço do IRICE, mas também fora dele, quando Javiera Díaz realizava visitas a escolas e participava de feiras de livros com o objetivo de divulgar o arquivo. Para as atividades fora do IRICE, utilizava-se uma mala para transportar cópias de pinturas e desenhos de crianças participantes da experiência, assim como cópias dos diários de classe de Olga e Letícia Cossettini. Na mala, também havia livros publicados por Olga Cossettini, fotografias, recortes de jornais com matérias sobre a experiência. Uma forma de divulgar, mas também de incentivar as pessoas a conhecerem e realizarem pesquisas no arquivo.

O acompanhamento desses projetos e os estudos no arquivo, nos permitiram conhecer mais e melhor da experiência Cossettini. No entanto, em determinado momento passamos a nos sentir muito “adaptados” àquela coleção e mesmo àquela sala repleta de pastas numeradas e identificadas. Há pastas de diários de classe, cadernos de alunos, fotografias da Escuela Gabriel Carrasco – onde ocorreu a experiência Cossettini –, onde também está disponibilizada parte da biblioteca pessoal de Olga Cossettini e os livros por ela publicados. Aquela sensação de “adaptação” ao arquivo, nos levou a decidir por um distanciamento do mesmo.

Naquele momento já tínhamos copiado uma vasta parte da coleção então passamos a estudar, de forma mais aprofundada, os documentos, imagens, cadernos de alunos e diários de classe referentes à experiência Cossettini. Ao mesmo tempo entramos em contato com diferentes pesquisadoras que já haviam trabalhado com o mesmo arquivo, entre elas: Elisa Welti, que, no ano de 2015, defendeu a tese de doutorado denominada “Orígenes y desarrollo de la educación artística en la Argentina (1878-1940): del dibujo a la educación estética”, Sabina Florio, Jímena Rodriguez e Cynthia Blaconá. Com essas professoras/pesquisadoras formamos uma espécie de rede de contatos para discutir sobre as diferentes maneiras de se escrever sobre arte e educação a partir de pesquisas em arquivos, assim como compartilhar nossas pesquisas, interesses e bibliografias.

Durante nosso percurso de estudos e pesquisas em Rosario, também mantivemos contato com a professora Maria Inéz Cabanillas, que nos foi apresentada pela professora Amanda Paccotti. Através da professora Maria Inéz Cabanillas tivemos acesso a materiais do arquivo da professora Beatriz S. Vettori, que participou como estudante do Curso Intensivo na Escolinha de Arte do Brasil em 1978 e, a partir do ano seguinte criou um projeto de formação docente, em Rosario, tendo como base o curso do Brasil. Trata-se de textos escritos por Beatriz Vettori e algumas fotografias do “Taller” por ela coordenado. Desde o falecimento da professora Beatriz Vettori, em 2016, seu arquivo está sob os cuidados de um amigo nos EUA. Informação que conseguimos por meio da entrevista que realizamos com a professora Maria Inéz Cabanillas.

Em setembro de 2018, estivemos em Montevideo, no Uruguai, para realizar, conforme previsto no projeto da bolsa BEPE, pesquisa nos arquivos do “Taller Barradas”, instituição coordenada pelo professor Salomon Azar. Durante nossa permanência, realizamos levantamento de materiais e entrevista com Salomon Azar.

É importante destacar aqui que, antes de iniciarmos a pesquisa, estivemos na cidade de Assunção, no Paraguai, no ano de 2015, na ocasião participávamos de um congresso, organizado pelo Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA), quando tivemos a oportunidade de entrevistar a professora Elizabeth Solano López, assim como tivemos acesso a diversos materiais da Escolinha de Arte do Paraguai, por intermédio da mesma professora.

Ao retornar ao Brasil, em janeiro de 2019, passamos ao trabalho de reunião dos materiais dos diferentes arquivos e entrevistas, no Brasil e no exterior. Sem a ilusão de que conheceríamos tudo sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, nem era nosso interesse, mas buscando a partir da leitura atenta de cada documento, cada imagem, selecionar os materiais a serem utilizados no processo seguinte, o da escrita. Para tanto, necessitamos analisar cada documento, buscando o “essencial” em cada material, “essencial” que “nunca surge de imediato”, foi, portanto, necessário ler diversas vezes o mesmo documento, questioná-lo para organizar o trabalho.

Em nosso processo de estudo sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, a partir dos arquivos selecionados, foi necessário colocar em prática o gesto de “isolar” determinados documentos, colocá-los em confronto com outros, realizar anotações, esboçar ideias e retornar à ação de organizar o novo arquivo, assim foi possível subtrair alguns materiais, incluir outros e dessa “acumulação” perceber a potencialidade de estudar a partir do escolhido, sem perder de vista as diferentes possibilidades com os demais materiais, caso se mostrasse necessário seu uso. Entre muitas idas e vindas, trabalhamos para o estabelecimento de um determinado conjunto de documentos que nos servisse de ponto de partida para a escrita. Nesse processo, selecionamos os

“Programas de Atividades” como eixo central da escrita, a partir dessa escolha, outros materiais foram sendo utilizados, na medida em que se mostrava imprescindível seu uso.

É importante acentuar aqui que não trabalhamos no sentido de “descobrir” no arquivo, de uma vez por todas, o Curso Intensivo de Arte na Educação, suas significações e valores, mas tomamos os arquivos como suportes que nos permitiram “buscar outras formas do saber”<sup>67</sup> acerca do objeto de estudo.

O “novo” arquivo, composto por diferentes materiais, de diferentes arquivos, fundamentou nossa escrita, isso não significa que este mesmo arquivo, tomado por outros pesquisadores e pesquisadoras, ofereceram as mesmas possibilidades de leituras. Cada pesquisador ou pesquisadora fará uma leitura diferente, mesmo em se tratando do mesmo arquivo, por isso, entendemos que o trabalho aqui apresentado é tão somente nossa forma de ler, interpretar e apresentar uma narrativa sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, como afirma Arlette Farge, em “La vie fragile: violence, pouvoirs et solidarités”<sup>68</sup>, o arquivo sempre “fala de algo a alguém”, este alguém a partir de sua formação de vida acadêmica, cultural, social “deve repeti-lo de forma que se multiplique ao infinito as possibilidades de análises” que, mesmo tomando o mesmo arquivo, repetindo-o, como material analisado, não terá a mesma leitura de outras pessoas.

#### 1.4 Mapeamentos, estudos e análises: uma questão de bricolagem

Na tentativa de encontrar vias possíveis para fundamentar nosso modo de pesquisar sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, compreendendo que em um processo de investigação os procedimentos se configuram como maneiras de “defender o que afirmamos saber e o processo por meio do qual sabemos”<sup>69</sup>, encontramos sintonia, em nossa pesquisa, com o modo de operação denominado de “bricolagem”, um caminho pelo qual o pesquisador ou pesquisadora não busca encontrar verdades ou o exato momento em que algo aconteceu ou, ainda, como aconteceu, mas proporcionar meios pelos quais seja possível entender e interpretar a construção do objeto de estudo e como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem os discursos sobre aquilo que se investiga.

<sup>67</sup> FARGE, op. cit., 2009, p. 58.

<sup>68</sup> FARGE, Arlette. *La vie fragile: violence, pouvoirs et solidarités à Paris au siècle XVIII*. Paris: Hachette, 1986. p. 322. (tradução nossa)

<sup>69</sup> KINCHLOE, O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHLOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 36.

Tendo como base a obra “Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem”<sup>70</sup>, a metodologia da bricolagem pode ser cartografada como um processo de natureza interdisciplinar que avança para o domínio da complexidade. E, neste caso, o pesquisador, ou “*bricoleur*”, deve estar ciente das estruturas profundas e das maneiras complexas com que a vida e as relações humanas se manifestam, para superar as limitações de um reducionismo monológico, dando abertura ao domínio do multilógico. Com a bricolagem, o “*bricoleur*”, inventa maneiras de aproximar-se do seu objeto de estudo, forjando ferramentas teórico/metodológicas e interpretativas, considerando sempre as possibilidades de imprevistos e acasos, pois, seus percursos processuais não têm indicadores pré-determinados e fixos.

Neste processo, o pesquisador busca por métodos e teorias que melhor respondam às suas perguntas, compreendendo que múltiplos processos, olhares e interpretações interagem na produção do conhecimento. Uma característica própria do pesquisador/*bricoleur*, que pode ser entendido como uma espécie de “negociador metodológico”<sup>71</sup>.

A bricolagem, como uma via possível para a pesquisa, não pode ser entendida como um “vale-tudo metodológico”, pelo contrário, esta metodologia está fundamentada em “múltiplas perspectivas, informada, genuinamente rigorosa, de explorar o mundo vivido”<sup>72</sup>, que se vale, em nosso caso, de procedimentos advindos do universo da arte, da história, da educação e, que encontra seu rigor não na precisão ou previsão, mas no compromisso ético, político e estético, que temos como pesquisadores.

Tendo os princípios da bricolagem como orientação, e refletindo sobre como abordar os assuntos de interesse, nos apropriamos de alguns procedimentos básicos de pesquisa, não para engessar o processo, mas para oferecer alguns contornos para compreensão do objeto estudado. Entre os procedimentos, realizamos pesquisa bibliográfica de produções acadêmicas voltadas para a história do ensino de artes no Brasil, assim como foram realizadas pesquisas em arquivos de diferentes instituições, no país e no exterior. Além desses procedimentos, sobre os quais já destacamos acima, precisamos considerar as cartografias realizadas, como importante elemento dessa pesquisa.

Ao investir nas pesquisas em arquivos, realizamos distintos trajetos com a intenção de “mapear” possíveis desdobramentos do Curso Intensivo de Arte na Educação, a ação de mapear, aqui, não tem relação com ler, ordenar ou representar mas, em sintonia com o pensamento do

---

<sup>70</sup> KINCHLOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

<sup>71</sup> Ibid.

<sup>72</sup> Ibid., p. 36.

pesquisador Jan Masschelein, “inventar caminhos”<sup>73</sup>, ou ainda, produzir sentidos acerca do objeto estudado, “demarcá-lo” a partir de uma posição, a de que não sabíamos mais do que sabíamos sobre o mesmo, ao mapear o curso e seus desdobramentos, passamos a saber outras coisas, que ainda não o sabíamos. Com isso evitamos a supervalorização do já sabido, para abrir espaço para o que é possível ser conhecido.

A seguir, em capítulos, nossa leitura sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação. Uma leitura em que buscamos destacar certas – não todas -- potencialidades da experiência CIAE. Leituras feitas, como indica George Didi-Huberman<sup>74</sup>, sem a pretensão de desejar, desse curso e de suas/seus idealizadoras/es, que estes estejam já onde estamos, política, social, cultural, teórica e metodologicamente falando, mas como uma experiência e como pessoas que nos ajudaram a chegar onde estamos, ao seu modo, no campo da formação de professoras/es de arte.

---

<sup>73</sup> MASSCHELIEN, Jan. E-ducar la mirada, la necesidad de una pedagogia pobre. *In*: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (org.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2014. p. 302. (tradução nossa).

<sup>74</sup> A ideia foi mencionada por Georges Didi -Huberman durante entrevista concedida ao professor e filósofo mexicano Gerardo de la Fuente, da Universidad Nacional do México (UNAM), em 14 de abril de 2018. A entrevista, na íntegra, está disponível no canal da Universidade, em: <https://www.youtube.com/watch?v=m4hLqgrxXdg>.

## Capítulo 2

Das histórias: a formação de professoras(es) de artes no Brasil... em palavras



< 3. Visita de João Moraes Vital, então prefeito do Distrito Federal, à Exposição de Arte infantil, na Escolinha de Arte do Brasil. s/d.

## 2. Das histórias: a formação de professoras(es) de artes no Brasil... em palavras

*As histórias importam. Muitas histórias importam.  
As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.*

Chimamanda Ngozi Adiche<sup>75</sup>

Atuando como estudante, professor e pesquisador na área de ensino de artes me flagrei, muitas vezes, repetindo que, historicamente, os processos de formação de professoras(es) para a área de artes, no Brasil, estavam relacionados com a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu a inclusão do ensino de artes, no currículo escolar de 1º e 2º graus<sup>76</sup> e a criação dos Cursos de Licenciaturas Curta e Plena em Educação Artística, conforme Parecer nº 23 de 1973 que, juntamente com a Lei 5692 fixavam as normas para funcionamento dos referidos cursos. A afirmação não está equivocada, mas esconde, invisibiliza ideias, debates e propostas anteriores, reafirma-se, a cada repetição nossa, como um “fato” e “fixa-se” através de artigos, dissertações, teses, mas também em salas de aula, palestras e comunicações em eventos científicos. Insistimos apenas em determinadas histórias, e mais, em determinados aspectos das mesmas, é, como afirma Chimamanda Adiche “simplificar [nossas] experiências e não olhar para muitas outras histórias que [nos] formaram” e continuam formando, como arte-educadoras(es).

Nesta parte do trabalho, iniciada com a apresentação de debates e propostas para a inclusão da arte na educação e alguns projetos de cursos de formação de professoras(es) de artes (desenho) -- no contexto das décadas de 1930 a 1950 --, com a intenção de situar, na continuação, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) como parte desses debates, a partir de outras chaves conceituais e metodológicas. Trata-se de uma discussão mais ampla, que tem como finalidade identificar as discussões e projetos para a formação de professores de artes e como o projeto da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) – o Curso Intensivo de Arte na Educação – se situa nesse debate, como promove continuidades e/ou rupturas quanto às ideias vigentes para a formação de professores de artes no Brasil.

---

<sup>75</sup> ADICHE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 32.

<sup>76</sup> Atuais Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio.

## 2.1 Contornos *{in}visíveis: situando debates e propostas para o campo de ensino e formação de professores de artes no Brasil.*

As pesquisas realizadas por Ana Mae Barbosa, através de matérias publicadas em jornais no período de 1922 a 1948, sobre o “ensino do desenho” nos levam a um importante defensor da inclusão das artes – em suas diferentes manifestações -- na educação, nos referimos ao educador Fernando de Azevedo, responsável pela Reforma Educacional no Distrito Federal (1927-1930) que se destaca, como afirma Ana Mae Barbosa, como um dos “acontecimentos educacionais, daquele período, mais divulgados e debatidos nos jornais”, principalmente no que se refere “a questão do Desenho” na referida Reforma que foi “iniciada por Fernando de Azevedo e continuada por Anísio Teixeira”<sup>77</sup>.

Em 1931, Fernando Azevedo publicou “Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil” (Companhia Editora Nacional), obra que, na visão de José Roberto Pereira Peres, foi produzida com o objetivo de “afirmar e legitimar as ações realizadas durante o período em que esteve à frente da Instrução Pública de Ensino do Distrito Federal”, assim como divulgar os trabalhos técnicos e promover a propaganda das experiências realizadas, “fornecendo dados relacionados ao crescimento das instituições criadas com a reforma, bem como realizar a difusão dos princípios propagados pela Escola Nova”<sup>78</sup>.

Na referida obra, escrita à luz dos ideais da Escola Nova, ou seja, uma educação fundamentada nas atividades da vida cotidiana, voltada para a experiência, que reconhecia o estudante “como ser ativo”<sup>79</sup>, Fernando Azevedo introduz as artes no ambiente escolar, como um importante instrumento de transformação social. O autor compreende o ensino artístico a partir das seguintes linguagens: Desenho, Trabalhos Manuais, Música, Dança e Artes Cênicas<sup>80</sup>, apesar de, na parte referente ao ensino artístico, dar mais ênfase ao desenho e trabalhos manuais que o autor trata como “base da escola nova”<sup>81</sup>.

Em sua defesa sobre a importância da arte na educação, Fernando de Azevedo argumenta que as artes deveriam compor as atividades escolares, “não ao sabor das ocasiões”, mas “em função

<sup>77</sup> BARBOSA, Ana Mae. O ensino da arte e do design quando se chamava desenho: Reforma Fernando de Azevedo. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 19-52, jul./out. 2013.

<sup>78</sup> PERES, José Roberto P. A arte como ferramenta de educação popular na Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal – RJ (1927-1930). *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP)*, 25., 2016, Santa Maria (RS). *Arte: seus espaços e/em nosso tempo: anais. Simpósio 4: História do ensino da Arte, seu espaço e/em nosso tempo: o agora já é história*. Porto Alegre, 2016. p. 2591.

<sup>79</sup> PERES, op. cit., 2016, p. 2593.

<sup>80</sup> AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931. p. 117-131.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 125.

dos ideais educativos de eficiência social”, com isso, a arte deixaria de ocupar os “programas artificiosos de festas escolares, para deleite dos pais” e, seria incorporada no sistema de “educação popular” como um poderoso “raio novo de luz”<sup>82</sup> para o desenvolvimento pleno da criança, assim como mola propulsora para “incutir nas novas gerações o sentimento de beleza e os ideais nacionalistas”<sup>83</sup>.

Para Azevedo, o desenho poderia ser encarado como “uma necessidade para a criança, mesmo antes da idade escolar”, portanto, “não se pode considerar uma atividade isolada das matérias que se estudam na escola primária”. Nesse sentido, aos professores, diz Azevedo, caberia “numa clara compreensão da psicologia do desenho infantil [...] respeitar a originalidade e ingenuidade dos desenhos das crianças”, que na idade escolar da educação primária, são “representações plásticas de seus estados de alma”. O educador não acreditava que os desenhos das crianças poderiam ser relacionados a “resultado da observação da natureza”, de cenas do cotidiano e, se fosse, haveria, então, nesses desenhos “uma grande parte de fantasia”, isto é, “criação absolutamente original do aluno que é seguramente uma das mais interessantes e poderosas características dos desenhos infantis”<sup>84</sup>. O desenho ganhava realce e distinção devido à grande valorização dessa atividade sustentada pelo discurso psicológico que passou a influenciar o pensamento educacional brasileiro das décadas de 1920 e 1930<sup>85</sup>.

No referido livro, Fernando de Azevedo faz menção às exposições de “Arte infantil”, entendidas como espaços expressivos para conhecimento da “sincera espontaneidade, manifestada no seu caráter original, isto é, na absoluta abolição da cópia e na maior ausência possível de influência prejudiciária”<sup>86</sup> à produção das crianças. Para o autor, o desenho “como atividade espontânea e criadora”, realizados dentro dos pressupostos escolanovistas, “devem levar as crianças à convicção de que podem desenhar, modelar e construir o que querem, sem ‘necessidade de copiar’”, levando também a uma aproximação com as manifestações artísticas dos adultos ou ainda quando “deformados” pela “mão impaciente do professor” ou de “toda sorte de influências estranhas” são capazes de levar a criança a perder “as características fundamentais de seus trabalhos, sinceros e ingênuos”<sup>87</sup>, tão apreciados nos espaços das “exposições de arte infantil”.

As referências às exposições de arte infantil, por Azevedo, estão em sintonia com um contexto “artístico, estético, educacional e científico do início do século XX”<sup>88</sup> em que estava, em

---

<sup>82</sup> Ibid., p. 118.

<sup>83</sup> PERES, op. cit., 2016, p. 2593.

<sup>84</sup> AZEVEDO, op. cit., 1931, p. 126.

<sup>85</sup> BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

<sup>86</sup> AZEVEDO, op. cit., 1931, p. 126.

<sup>87</sup> Ibid.

<sup>88</sup> COUTINHO, Rejane. *A Coleção de Desenhos Infantis do Acervo Mário de Andrade*. Tese (Doutorado) -- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

construção, uma forma diferente de olhar para a produção infantil, como afirma Rejane Galvão Coutinho<sup>89</sup>. Como essas questões se situam na agenda educacional, da época, voltada para a formação docente?

Em 1931, o educador Anísio Teixeira assumiu o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal<sup>90</sup> e, em seu discurso de posse declarou que:

A autoridade pessoal cedeu lugar as conclusões dos inquéritos. Toda uma technica se desenvolveu, que torna a obra mais segura, mais objectiva, mais scientifica. Por outro lado, porém, menos pessoal. A obra que temos de realizar aqui, portanto, é obra anonyma de todos nós, que nos devemos esquecer de nós mesmos, para tornar a nossa collaboração mais solidaria e mais fiel. E nesse trabalho de cooperação a hierarchia segue o caminho opposto da criação intellectual do plano, que foi o trabalho de alguns antecessores. O director do serviço educacional é, agora, o seu mais modesto operario. O mestre é quem realiza a obra de educação. O director é o simples servidor do mestre. Toda a administração não tem outro fim que o de dispôr as condições de exito para a obra, que é só do mestre: EDUCAR<sup>91</sup>.

Ao se considerar como “modesto operário” ou ainda, “servidor do mestre” – aquele que realmente, na visão de Teixeira é quem realiza a obra --, afirma a pesquisadora Diana Gonçalves Vidal, Anísio Teixeira “sinalizava que pretendia contar com o apoio docente às medidas que viriam a ser implantadas”, uma contribuição solicitada “não apenas para o cumprimento de dispositivos legais, mas para sua discussão e reformulação”<sup>92</sup>. A proposta de participação de professoras e professores na revisão de dispositivos da reforma educacional nos oferece uma dimensão da importância que Anísio Teixeira conferia aos educadores e às educadoras, ao seu trabalho e a suas opiniões, assim como a formação docente tanto para a educação geral como, especificamente, para a formação de professoras/es de artes e de desenho, que ele criaria em 1935.

Durante os anos em que esteve à frente da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira, buscou demarcar, assim como Fernando de Azevedo, “fronteiras com o ensino denominado tradicional pelos educadores escolanovistas” e, pretendia “inaugurar um novo tempo, onde a educação, respaldada em princípios científicos, afirmava-se, seria a solução dos problemas nacionais”<sup>93</sup>.

Das primeiras propostas de Teixeira para a formação de professores, em 1932, destaca-se a transformação da antiga Escola Normal do Distrito Federal “em Instituto de Educação e a formação para o magistério elevada a nível superior”, com isso seu acesso passou a ser “intermediado pela obrigatoriedade de frequência à Escola Secundária do mesmo estabelecimento,

<sup>89</sup> Ibid.

<sup>90</sup> Até então ocupado por Fernando de Azevedo.

<sup>91</sup> TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, jan./jun. 1932. p.75-76. Ao transcrever o discurso, optamos por trazê-lo tal como disposto em seu original.

<sup>92</sup> VIDAL, Diana G. Arte prática ou ciência aplicada: o discurso pedagógico e a formação docente. In: GVIRTZ, Silvina (Org.). *Escuela Nueva em Argentina y Brasil: visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996. p. 90.

<sup>93</sup> Ibid., p. 91.

por isso, os administradores da educação carioca afirmavam que a formação para o magistério tinha sido elevada ao nível superior”, contudo, a singularidade da formação docente não repousava “na diferente titulação que se pretendia dar aos formados”, mas “no próprio processo educativo em curso na escola”<sup>94</sup>.

Manoel Bergstrom Lourenço Filho<sup>95</sup> foi convidado para dirigir o Instituto de Educação que era constituído pela “incorporação do Jardim de Infância, Escolas Primária, Secundária e de Professores”. A instituição onde “cada unidade [era] administrada individualmente, por diretores indicados pelo administrador da Escola de Professores, que superintendia o conjunto”, fora criada com o propósito de se tornar um modelo para a educação nas modalidades já mencionadas, assim como para a formação de professoras/es. Também era um desejo que a instituição pudesse “inspirar a conformação de novos institutos por todo o país”, uma referência, no “aprimoramento docente a professores de outros estados”<sup>96</sup> inclusive.

Com a reforma elaborada por Anísio Teixeira, a formação de professores visava a “profissionalização para o exercício docente”, para tanto, buscava no período de preparação dessa professora ou professor, ensaiar novos métodos de ensino, realizar observação das crianças e dos adolescentes “nas fases de maior interesse para a educação escolar”. Na acepção de Anísio Teixeira, “formar professores era desenvolver-lhes a atitude científica, prepará-los para os desafios da profissão, munindo-os de um saber técnico específico”, e de um “instrumental de análise capaz de subsidiá-los na resolução de problemas práticos”. Com o curso de formação do professorado primário, os educadores comprometidos com a reforma no Rio de Janeiro, pretendiam “responder a esses imperativos da profissionalização docente”<sup>97</sup>.

Anísio Teixeira, que anos depois viria a se tornar um grande incentivador e ativo colaborador da formação de professoras/es de artes no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), considerava a formação docente como um “dos pilares da melhoria do ensino”<sup>98</sup> em diferentes áreas. Como escreve Ana Mae Barbosa, sua “fidelidade às artes e o seu esforço para aprimorar seu ensino o acompanhou por toda a vida”<sup>99</sup>. Dentro das reformulações que vinha realizando na Capital Federal, Anísio Teixeira criou, em 1935, a Universidade do Distrito Federal

<sup>94</sup> Ibid., p. 97.

<sup>95</sup> O convite a Lourenço Filho, diz Maria Lucia Spedo Hilsdorf, “demonstrava a importância que foi atribuída a escola pela reforma de Anísio Teixeira (2015, p. 98).

<sup>96</sup> VIDAL, op. cit., 1996, p. 97-98.

<sup>97</sup> Ibid., p. 99.

<sup>98</sup> VICENZI, Leticia J. Braga. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, jul./set. 1986. p. 25.

<sup>99</sup> BARBOSA, Ana Mae. O ensino superior das artes visuais: formação docente. In: LIMA, Sidiney Peterson F.; AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Instantes-já da formação docente em artes*. São Paulo: Terracota, 2019. p. 71.

(UDF), onde “visando a formação de professores e artistas”, foi implantado o “primeiro curso de formação de professores de desenho”<sup>100</sup>.

Sobre este curso, a análise de Leticia Vicenzi destaca uma “forte influência norte-americana na importância conferida às artes industriais e aplicadas”<sup>101</sup>, ressalta ainda a preocupação em relação a “cultura geral, especialmente a clássica”, um influxo, diz a autora, “dos jesuítas na formação acadêmica”<sup>102</sup> de seu propositor. Trata-se, escreve Vicenzi, de um “projeto ambicioso”, que contou com a participação de professores como o próprio Anísio Teixeira (filosofia da educação), Lourenço Filho e Heloísa Marinho (psicologia educacional), Fernando Nerêo de Sampaio, Leonilda d'Anniballe, Stella Muniz Aboim e Maria Izabel Lacombe (desenho, artes industriais e domésticas), Ceição de Barros Barreto (música), Lois Marietta Williams, Ruth Gouvêa, Diva de Moura Diniz, (educação física, recreação e jogos).

Pelo Instituto de Artes, da referida universidade, ainda passaram professoras/es como: Lúcio Costa (arquitetura), Cândido Portinari (pintura mural e cavalete), Georgina de Albuquerque (artes decorativas); e, mais tarde houve a participação de: Sérgio Buarque de Holanda, Cecília Meirelles, Luís de Barros Freire, Mario Casassanta, Mário de Andrade, Joaquim Costa Ribeiro e Othon Leonardos<sup>103</sup>. Muitos destas/es professoras/es, como Anísio Teixeira, fizeram parte do quadro docente do Curso Intensivo de Arte na Educação, assim como foram grandes incentivadores da experiência Escolinha de Arte do Brasil (EAB), a partir de 1948, entre eles, Ruth Gouvea, Heloysa Marinho e Lois Marietta Williams.

As aulas na UDF foram iniciadas em trinta e um de julho de 1935<sup>104</sup>, momento em que a situação política, no Brasil, se “deteriora rapidamente”, o “clero insiste na caracterização de Anísio Teixeira como comunista, teve ele que abandonar a vida pública e refugiar-se no sertão baiano. Com ele saíram da UDF, entre outros, Afrânio Peixoto, Hermes Lima e Venâncio Filho”<sup>105</sup>. Em decorrência do regime ditatorial imposto, em 1936 não houve vestibular para ingresso à UDF<sup>106</sup>. Conforme escreve Ana Mae Barbosa, a partir desse momento, estudantes do curso de formação de professores de desenho “não tinham para onde ir, pois era o único curso do país”, naquele modelo. Com o fechamento do curso, para receberem seus certificados, as/os estudantes “foram

<sup>100</sup> BARBOSA, Ana Mae. Entre memória e história. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 3.

<sup>101</sup> De fato, conforme escreve Ana Mae Barbosa, Anísio Teixeira foi um dos principais divulgadores das ideias de John Dewey no Brasil, com quem ele havia estudado, em 1928, no Teachers College da Universidade de Columbia nos EUA (BARBOSA, 2011).

<sup>102</sup> Ibid., p. 36.

<sup>103</sup> VICENZI, op. cit., 1986, p. 25.

<sup>104</sup> Ibid., p. 40.

<sup>105</sup> Ibid., p. 42.

<sup>106</sup> VICENZI, op. cit., 1986, p. 42.

obrigados a terminar o curso frequentando aulas de Arte na Escola Nacional de Belas Artes e disciplinas sobre educação no curso de Pedagogia”<sup>107</sup>. A Universidade do Distrito Federal foi fechada em 1939, mas os debates acerca da arte (desenho) e a formação de professores continuou como assunto de interesse para intelectuais, professoras/es e artistas modernistas da época.

Se no debate de Fernando de Azevedo vimos uma defesa da arte, em suas diferentes manifestações na escola e, com o curso criado por Anísio Teixeira apontando para uma sistematização do ensino de desenho, a partir do fechamento do curso (e da Universidade), veremos que ao se falar em formação de professores de artes as referências são voltadas estritamente para a formação de professores de desenho nos Cursos de Professorado do Desenho, oferecidos, predominantemente, nas Escolas de Belas Artes.

Destacamos aqui os Cursos de Professorado de Desenho que foram oferecidos, a partir dos anos de 1940, na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, na Escola de Belas Artes da Universidade de Pernambuco e, em São Paulo, no curso criado por Flavio Motta, inicialmente ofertado no Museu de Artes de São Paulo e depois na Fundação Armando Alvares Penteado.

De acordo com Anita Delmás, foi a partir de 1943 que a Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, passou a oferecer o Curso de Formação de Professores Secundários do Desenho, transformado, posteriormente, em Curso de Professorado de Desenho<sup>108</sup>, que, na análise da autora, se configuram como os “primeiros cursos de formação de professores de Arte para atuar no ensino regular”<sup>109</sup>, implementados na Escola Nacional de Belas Artes.

Pouco se sabe a respeito deste curso, oferecido na Escola Nacional de Belas Artes. Uma das hipóteses seria, segundo Delmás, devido à falta de documentação na Escola de Belas Artes sobre o curso de Professorado de Desenho<sup>110</sup>, o que dificulta a realização de pesquisas. Para entendermos a matriz curricular do curso, na ENBA, com o objetivo de perceber qual formação era oferecida nesse curso, recorreremos a um depoimento e a uma cópia do histórico escolar de um ex-aluno do curso, Almir Paredes Cunha – de 1958 –, cedidos pela professora Maria Helena W. Lacerda Rodrigues e originalmente apresentados na tese de doutorado de Anita Delmás. Esses documentos são compreendidos como parte de um “quebra-cabeça”, não como “um todo” capaz de nos trazer “verdades absolutas sobre o referido curso”, já que entendemos que esses dois documentos não são capazes de dizer de um curso inteiro, mas nos servem como “brechas” por

<sup>107</sup> BARBOSA, op. cit., 2019, p. 3.

<sup>108</sup> DELMAS, Anita de Sá e B. Braga. *A história da licenciatura em Educação Artística: o novo currículo que resultou na invenção de uma nova tradição*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012. p. 128.

<sup>109</sup> Ibid., p. 130.

<sup>110</sup> DELMAS, op. cit., 2012, p. 130.

onde podemos “olhar” para a experiência de formação desenvolvida naquele momento, naquela instituição, naquele curso de Professorado de Desenho.

De acordo com a professora, no curso de Professorado de Desenho, da ENBA, na parte pedagógica estudava-se “Filosofia Educacional e Psicologia da Aprendizagem”. A “parte didática” era cumprida “no Colégio de Aplicação, por observação e duas aulas dadas: uma de Geometria Descritiva ou de Desenho Geométrico (não me lembro mais) e outra de Artes Plásticas”<sup>111</sup>.

A matriz curricular do curso de Professorado de Desenho, da ENBA, era constituída de disciplinas teóricas e práticas, o referido curso era organizado a partir do modelo seriado e tinha a previsão de estudos por quatro anos, a parte pedagógica era realizada no quarto ano da formação, durante os três primeiros anos, sob a responsabilidade da ENBA, eram cursadas as disciplinas de “conteúdo específico”<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> RODRIGUES, Maria Helena W. Lacerda. Entrevista concedida a Anita Delmas. In: DELMAS, Anita de Sá e B. Braga. *A história da licenciatura em Educação Artística: o novo currículo que resultou na invenção de uma nova tradição*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012. p. 130.

<sup>112</sup> DELMAS, op. cit., 2012, p. 131.



UNIVERSIDADE DO BRASIL  
ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES

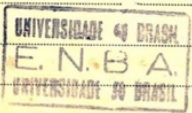
CERTIDÃO

Em cumprimento ao despacho exarado no requerimento de

ALMIR PAREDES CUNHA, C E R T I F I C O que o requerente concluiu nesta Escola, no ano letivo de mil novecentos e cinquenta e oito, o terceiro ano do Curso de Professorado de Desenho, obtendo as seguintes aprovações: - Primeiro Ano - Desenho Artístico, média sete e setenta e cinco centésimos; Modelagem, média oito; Geometria Descritiva, média oito e cinco décimos; e Arte Decorativa, média sete. - Segundo Ano - Desenho Artístico, média sete; Modelagem, média dez; Arte Decorativa, média sete e meio; e Geometria Descritiva, média sete e meio. - Terceiro Ano - Pintura, grau oito; Modelo Vivo, média sete e setenta e cinco; História da Arte, média nove e meio; Perspectiva e Sombras, média sete e meio; Desenho Técnico, média oito e sessenta e dois centésimos; e Arte da Publicidade e do Livro, média oito e um décimo. - Para os devidos fins, eu, Rosalvo Cesar de Almeida Nogueira, Chefe do Expediente Escolar, passei a presente certidão que vai assinada pelo senhor Heitor Ferreira Filho, Secretário Interino da Escola Nacional de Belas Artes da Univ. do Brasil.

Rio de Janeiro, 4 de Maio de 1959

*Heitor Ferreira Filho*  
Secretário Interino



DEPTO DE NOTAS  
Cartão Hugo (ano 1)  
TAMARITÓ  
A. CARREI (1957)  
SUBSTITUIÇÃO  
ARTHUR LAVORNE JORJES  
Autorização  
Luiz Campos Ribeiro  
Norma Helena Campos  
Assessoria  
C.B. B.2.243

Rio de Janeiro  
Em 1959

< 4. Histórico Escolar de Almir Paredes Cunha, estudante do Curso de Professorado de Desenho, na ENBA, em 1958. Fonte: Tese de doutorado de Anita Delmas (2012).

Sob essa matriz foram habilitados ao ensino de desenho novas/os professoras/es, mas também antigos professores, da Escola Nacional de Belas Artes que, após concluírem um dos bacharelados em Arte, “demonstraram inclinação para a área da Educação, complementando sua formação pedagógica na Faculdade de Filosofia”<sup>113</sup>. Se por um lado, podemos reconhecer que um curso de quatro anos, em que três deles são dedicados ao desenho, implica ao próprio curso uma relevância e especialização, por outro lado, a parte educacional não recebia a mesma valoração, no sentido de formação pedagógica.

Em São Paulo, o Curso de Professorado do Desenho foi idealizado por Flavio Motta que, anos mais tarde atuaria como palestrante e professor no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), da Escolinha de Arte do Brasil (EAB). O curso elaborado por Flavio Motta, na capital paulista, foi iniciado em 1953, ou seja, trata-se de outros contextos, não apenas geográfico, mas político e cultural. É importante destacar que o curso organizado por Flavio Motta, que à época trabalhava no Museu de Arte de São Paulo (MASP) onde coordenava os Cursos do Instituto de Arte Contemporânea (ICA), não foi realizado inicialmente em uma universidade, mas no próprio espaço do museu, até o ano de 1956, quando o curso foi transferido para a Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP).

Em suas considerações sobre a criação deste curso, a pesquisadora Juliana Braga da Costa afirma que, quando analisado dentro do escopo dos cursos do museu, é possível perceber que o Curso de Formação de Professores de Desenho, pensado por Flavio Motta, “representa a convergência das preocupações e dos interesses pelos quais Flavio Motta transitava nesse final dos anos 50”<sup>114</sup>. Por um lado, diz a autora, a proposta “dialoga com os projetos reformadores que vinham sendo debatidos e suas tentativas de implementação ao longo das décadas anteriores”, por outro lado, “está diretamente relacionado ao projeto idealizado para o Museu de Arte por Lina e Pietro Maria Bardi, em suas intenções de promover o desenho industrial no Brasil e as ideias ligadas à difusão e popularização da arte e dos novos valores adequados à sociedade industrial, já experimentada anteriormente com o curso do IAC”<sup>115</sup>.

No estado de Pernambuco, o curso de Professorado de Desenho era oferecido pela Escola de Belas Artes, criada em 1932<sup>116</sup>, por um grupo de artistas. O curso passou a ser oferecido a partir

<sup>113</sup> DELMÁS, op. cit., 2012, p. 129.

<sup>114</sup> COSTA, Juliana Braga da. *História, arte e arquitetura*. Flavio Motta e o ensino como ofício. Tese (Doutorado) -- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2017. p. 109.

<sup>115</sup> Ibid.

<sup>116</sup> A Escola de Belas Artes de Pernambuco, foi criada em 1932 por um grupo de artistas a partir da “necessidade de se ter, no nordeste brasileiro, um estabelecimento de ensino que atendesse ao interesse público voltado para as vocações artísticas”. Através do professor Joaquim Amazonas (primeiro reitor) a Escola de Belas Artes foi “agregada à Universidade de Pernambuco, no final dos anos de 1940”, entretanto, o reconhecimento Federal só ocorreu em 1945, o que permitiu à “Instituição expedir diplomas válidos em todo território nacional”. Em 1976, a Escola de Belas Artes de Pernambuco foi extinta para, juntamente com a Faculdade de Arquitetura, o Departamento de Letras e o

de 19 de maio de 1951, com as matrículas sendo iniciadas em 16 de fevereiro do ano seguinte<sup>117</sup>. Sua criação ocorreu em função da “deficiência didática de engenheiros e arquitetos, que tradicionalmente lecionavam Desenho”<sup>118</sup>.

Atuaram como professoras/es do curso de Professorado de Desenho oferecido na Escola de Belas Artes do Recife: Vicente do Rego Monteiro, Anita Paes Barreto, Paulo Freire, Antonio Balltar e Noemia Varela que, a convite dos dois últimos, iniciou seu trabalho como professora de Didática do Desenho e Prática de Ensino, no ano de 1954. No texto “A formação do arte-educador no Brasil”, Noemia Varela afirma que, ao iniciar seu trabalho na Escola de Belas Artes encontrou “o programa [da] disciplina inteiramente superado”, tendo de “refazê-lo, atualizando-o e dando-lhe a necessária fundamentação para uma nova linha de ação”<sup>119</sup>. Com as mudanças, compreendemos, Noemia Varela estabeleceria novas dimensões para o campo de formação de professores de desenho naquele contexto, colocava a formação de professores de desenho em sintonia com “novos pressupostos teórico/metodológicos” acerca do ensino de artes. Suas propostas se fundamentavam em um novo problema pedagógico, posto a formadoras/es de professoras/es modernistas de artes, qual seja: a formação de professores de arte “criativos” para atuar em espaços educacionais.

Os cursos para professores de desenho predominavam, como curso de formação e especialização, em instituições oficiais entre as décadas de 1940 e 1960, para professores que atuavam na educação formal, oferecida nas escolas públicas. Além dos cursos oferecidos nas Escolas de Belas Artes, por exemplo, o governo federal, através do Decreto-Lei nº 8.583, de 08 de janeiro de 1946, conferia ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) a responsabilidade por organizar e oferecer cursos de especialização de desenho, para professoras/es do magistério primário. No material desenvolvido pelo INEP, denominado “Aperfeiçoamento do Professor”, para divulgação do programa, de 1950, consta que o mesmo faz parte da “política de educação que o Governo Federal vem executando, desde 1946, com o objetivo de ampliar e melhorar a rede de ensino primário e normal”<sup>120</sup>. Havia, podemos considerar, naquele contexto, uma política para

---

Curso de Biblioteconomia, formar o Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco”, conforme informações disponíveis em: BARBOSA, Virgínia. *A Escola de Belas Artes de Pernambuco*. 2009. Disponível em:

[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=253&Itemid=1](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=253&Itemid=1).

Acesso em: 28 jan. 2020.

<sup>117</sup> Informações verificadas no site da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Disponível em: <https://www.ufpe.br/dep-expressaografica/sobre>. Acesso em: 11 fev. 2019.

<sup>118</sup> Ibid.

<sup>119</sup> VARELA, Noemia de Araújo. A formação do arte-educador no Brasil. In BARBOSA, Ana Mae (org.). *História da Arte-Educação: a experiência de Brasília*. São Paulo: Max Limonad, 1986. p. 15.

<sup>120</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Aperfeiçoamento de professores*. Rio de Janeiro: INEP, 1950. p. 13. (grifo nosso)

manutenção do desenho<sup>121</sup> como disciplina das escolas de educação primária, não há políticas para a inserção de outras modalidades artísticas no currículo escolar. O mesmo cabe para a formação de professores, que se restringia ao ensino do desenho.

No mesmo período, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), criada no Rio de Janeiro, em 1948, realizava experiências educativas com crianças e jovens tendo como objetivo propiciar o desenvolvimento da autoexpressão e da criatividade através de atividades com diferentes modalidades artísticas. A EBA tinha como base para a realização das atividades, segundo a análise de Ricardo Carneiro Antonio, a “suposta criatividade natural, presente em todas as crianças” e pretendia, acima de tudo, “criar um ambiente de liberdade e afetividade que, consideravam, não poderia ser encontrado na escola tradicional”<sup>122</sup>.

A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) tinha uma proposta que partia do princípio de que

[...] a educação artística é um meio natural de cultura, em todas as fases do desenvolvimento da personalidade humana. A educação estética que a Escolinha [de Arte do Brasil] preconiza não tem finalidades de formação profissional, e sim de estimular a capacidade criadora inata em todos os seres humanos, despertando em cada um a percepção de valores e disciplinas essenciais ao seu livre e pleno desenvolvimento intelectual, afetivo e social<sup>123</sup>

Nesse projeto buscava-se respeitar “a personalidade da criança e a valorização da arte, por ela produzida”<sup>124</sup> e, desde o início da experiência, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) recorreu às exposições de “arte infantil”, por um lado, como forma de chamar atenção de professores, pais, intelectuais e artistas, para a importância da arte – em todas as suas modalidades – na educação, por outro lado, como política de difusão da experiência EAB.

As exposições de arte infantil foram, em nosso entendimento, a principal estratégia de divulgação dos ideais da EAB, até a criação do Curso Intensivo de Arte na Educação (EAB), oferecido pela instituição a partir de 1961. Sob a coordenação de Noemia Varela, este curso se destaca como um projeto que transitava entre os debates já existentes e a inauguração de outros modos de pensar a formação de profissionais para o campo de ensino de artes. Trata-se de um curso singular, o primeiro a trabalhar com diferentes modalidades artísticas – artes plásticas, dança, teatro, música, cinema, literatura -- na formação de professoras/es de artes, e por isso também

<sup>121</sup> Em *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições*, Heloísa Ferraz e Maria F. Fusari afirmam que, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desenho e canto orfeônico já figuravam nos currículos escolares. Somente em 1961, com a publicação da LDB, veremos mudanças, dentre as quais, o canto orfeônico que foi substituído por Educação Musical e a arte que foi transformada em “prática educativa”. O que não significa, na prática, que o desenho tenha sido eliminado do currículo, conforme as autoras. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 39).

<sup>122</sup> ANTONIO, Ricardo Carneiro. *Um oásis de sombra e luz em cada escola: as Escolinhas de Arte e a formação do homem do futuro (1960-1970)*. Curitiba: UFPR, 2012. p. 109.

<sup>123</sup> SEU sonho é libertar as crianças. Entrevista concedida por Augusto Rodrigues. *Revista Visão*, Rio de Janeiro, 23 jun. 1961.

<sup>124</sup> RODRIGUES, Augusto. *Um caminho alternativo para a educação criadora no Brasil*. [S.l.: s. n., 19--]. 8 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

podemos considerar o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) como um marco na formação de arte-educadores no Brasil.

## 2.2 *Das exposições de arte infantil ao Curso Intensivo de Arte na Educação: políticas educacionais de expansão da Escolinha de Arte do Brasil*

*O que te escrevo não tem começo: é uma continuação.*

Clarice Lispector<sup>125</sup>



< 5. Atividade com crianças na Escolinha de Arte do Brasil – Biblioteca Castro Alves. 1949. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

A experiência Escolinha de Arte do Brasil (EAB) emergiu da “inquietação de um grupo de artistas e educadores” que sentiram “a necessidade de imprimir algo de novo no campo educacional brasileiro”<sup>126</sup>. Aberta ao público em 1948, na cidade do Rio de Janeiro, as atividades realizadas na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) se fundamentavam, de acordo com o diretor técnico da EAB,

<sup>125</sup> LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 44.

<sup>126</sup> RODRIGUES, Augusto. O Movimento Escolinhas de Arte e suas perspectivas. In: ENCONTRO DO MOVIMENTO ESCOLINHAS DE ARTE, 2., 1972, Rio de Janeiro. *II Encontro* [...]. Rio de Janeiro, 1972. p. 3. Datilografado. Fonte: Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

Augusto Rodrigues, no princípio de que “a Educação Artística é um meio natural de cultura, em todas as fases do desenvolvimento da personalidade humana”. Era de consenso entre os participantes da experiência que em todas as ações empreendidas na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) deveria haver “respeito à personalidade da criança e a valorização da arte, como expressão da própria vida”<sup>127</sup>.

A ideia da arte como base para o desenvolvimento da personalidade e da capacidade criadora da criança foi impulsionada, no Brasil, através de experiências educativas desenvolvidas, e posteriormente difundidas, na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), contudo, essa iniciativa não pode ser compreendida como um ato isolado e, muito menos, exclusiva do momento em que emergiu, trata-se, pelo contrário, de uma reação a iniciativas, em âmbito nacional e internacional, que desde as primeiras décadas do século XX já trabalhavam no sentido de unir arte e educação. A questão da arte na educação conquistou espaço na modernidade por meio de distintos movimentos que, em suas ações, levantavam críticas à ideia de educação tradicional<sup>128</sup>, conceito que, na concepção da pesquisadora Cecília Hanna Mate, foi “criado e reforçado pelos chamados *renovadores*”, o que nos ajuda a entender como foi se construindo o perfil ‘inovador’<sup>129</sup> do Movimento Escola Nova.

Em “Experiência e Educação”<sup>130</sup>, o filósofo norte-americano John Dewey afirma que dentro das ideias fundamentais da educação, do ponto de vista da pedagogia tradicional, a “matéria ou conteúdo da educação consiste de corpos de informação e habilidades que se elaboram no passado; a principal tarefa da escola é, portanto, transmiti-los à nova geração”<sup>131</sup>. Baseado nessa tendência, no ambiente educativo o principal propósito ou “objetivo é preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida”, através de aquisição de “corpos organizados” de informação e de “formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução”<sup>132</sup>, mediante um currículo fixo que atua como normatizador e legitimador dos interesses do Estado.

<sup>127</sup> RODRIGUES, A. Uma experiência criadora na educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, v. 59, n. 130, p. 252, 1973.

<sup>128</sup> A pedagogia tradicional tem “suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX. [...] A base idealista desta pedagogia induz a acreditar-se que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática”. Sob este modo de organizar o ensino/aprendizagem, o “processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos e pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata. Na prática, a aplicação de tais ideias reduz-se a um ensino mecanizado” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 25), (grifo das autoras).

<sup>129</sup> MATE, Cecília Hanna. *Didática e História: encontros possíveis*. Tese (Livre Docência) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 32. (grifos do texto original). O trabalho da autora analisa o escolanovismo na perspectiva crítica mostrando outros lados daquele movimento.

<sup>130</sup> DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 5.

Na pedagogia tradicional, que tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX<sup>133</sup>, exige-se um conduta apropriada por parte dos estudantes que, de modo geral, deve ser de “docilidade, receptividade e obediência”, para tanto os livros “especialmente manuais escolares, são os principais representantes do conhecimento e sabedoria”, sob a égide dessa tendência pedagógica, as/os professoras/es são compreendidas/os como “órgãos, por meio dos quais, os alunos entram em relação com esse material”, as/os professoras/es ou “mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações e de imposição das normas de conduta”<sup>134</sup>, são as/os detentoras/es do saber, responsáveis por escolher o que e como se aprende, mas, elas/es próprias/os também, conscientemente ou não, são “vítimas” das agendas decididas por uma minoria, para uma maioria.

As definições em torno do que se ensina e o que é importante aprender, como se ensina e como se deve aprender ou, ao menos, como devemos nos comportar para ter acesso ao conhecimento, o que “devemos” acessar para alcançar o conhecimento, são decisões dialeticamente estruturadas, afirma Henry Giroux e Roger Simon, a partir de “relações desiguais e injustas” se pensarmos no ato de ensinar e aprender como ações realizadas com “a intenção de criar experiências que, de determinadas maneiras, irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural, social”<sup>135</sup> e cultural.

No campo de ensino de artes, de acordo com as pesquisadoras Maria Heloísa Ferraz e Maria F. Fusari, a pedagogia tradicional está presente desde o século XIX, “quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem”<sup>136</sup>. Tal atitude estética implicava na imitação de certo padrão de beleza que consistia, sobretudo, em “produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu ambiente”<sup>137</sup>.

No contexto do século XIX, marcado por profundas transformações de ordem tecnológica, econômica, social e política, a introdução do desenho como disciplina nas escolas tinha, então, de acordo com David Thistlewood, a função específica de “instrução manual”<sup>138</sup>. A criança era

<sup>133</sup> FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na Educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

<sup>134</sup> DEWEY, op. cit., 1976, p. 5.

<sup>135</sup> GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-140.

<sup>136</sup> FERRAZ; FUSARI, op. cit., 2010, p. 25. (grifos do texto original).

<sup>137</sup> Ibid.

<sup>138</sup> THISTLEWOOD, David. A história da ideia de utilidade social na educação da arte e do design na Inglaterra. In: BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte-Educação: a experiência de Brasília*. I Simpósio internacional de história da Arte-Educação – ECA-USP. São Paulo: Max Limonad, 1986. p. 37.

entendida como um adulto em miniatura, a partir dessa compreensão, afirma a pesquisadora Dulce Osinsky, a criança deveria “ser trabalhada para no futuro cumprir seu papel junto à sociedade produtiva”. O ensino, nesse sentido, passou a ser realizado como forma de otimização da “utilidade social do ser humano”. Nesse contexto, as disciplinas de desenho eram “inseridas num sistema de ensino tradicional e nada flexível” oferecendo assim “pouquíssimas oportunidades de desenvolvimento do potencial criativo do ser humano”<sup>139</sup>.

Constituindo um “desvio” da concepção utilitarista do ensino do desenho, assim como da pedagogia tradicional, na primeira metade do século XX, distintos movimentos passaram a levantar críticas aos pressupostos, interesses e ideias mencionadas e a buscar maneiras de combater tais noções a partir do que a arte-educadora Noemia Varela denominou de “significativos estudos e relevantes experiências” no campo da arte e educação. Dentre as principais experiências, em ensino de artes, a literatura especializada destaca: Jesualdo Sosa<sup>140</sup>, no Uruguai; Pedro Fígari<sup>141</sup> e Olga e Leticia Cossettini, na Argentina, entre outras. No Brasil, Anita Malfatti<sup>142</sup>; Lula Cardoso Aires<sup>143</sup>; a Escola Brasileira de Artes<sup>144</sup>; Guido Viaro<sup>145</sup> e Alfred Andersen<sup>146</sup>; e, nos contextos europeu e norteamericano, destacam-se as experiências realizadas por Franz Cizek, na Áustria, Viktor Lowenfeld, na Áustria e EUA, Marion Richardson e Alexander Barclay-Russel, na Inglaterra.

Como forma de dar visibilidade às experiências e projetos “renovadores da educação”, durante as décadas de 1940 e 1950, exposições de arte infantil difundiram-se pelo mundo. As exposições tinham ainda como justificativa, como afirma Ricardo Carneiro Antonio, promover “a integração de crianças de diferentes culturas” e, por vezes, diz o autor “estes eventos reuniram desenhos e pinturas procedentes das mais diversas regiões do planeta”, envolvendo “organizações de âmbito municipal, estadual e mesmo internacional que atribuíram as mais diversas orientações para a manifestação artística das crianças”. Com as mostras, “mais do que expor a habilidade técnica

<sup>139</sup> OSINSKY, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53.

<sup>140</sup> TALLER BARRADAS; INSTITUTO URUGUAYO DE EDUCACION POR EL ARTE. *Canteras de creación: de la piedra a la forma: Riachuelo uma escuela transformadora*. Montevideo, Uruguai: Ediciones del Taba, 2005.

<sup>141</sup> Para estudos mais aprofundados sobre Pedro Fígari, suas produções artísticas e ideias para reformulação da educação, na Argentina, ver obra publicada pela Universidad Nacional de Lanis: Pedro Fígari. *Arte y Educación. Remédios de escalada: De la UNLa*. 2014.

<sup>142</sup> CARVALHO, Cibele Regina. Um pouco de história da Arte-Educação brasileira: a professora Anita Malfatti. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 16., 2007, Florianópolis. *Anais. Simpósio: Dinâmicas epistemológicas em Artes Visuais*. Florianópolis, SC, 2007. p. 761-769.

<sup>143</sup> BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 394.

<sup>144</sup> Ibid.

<sup>145</sup> Em 1953, o artista plástico italiano criou o “Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP)”, em Curitiba. A instituição, “em atividade até hoje”, oferece “oficinas de arte para crianças e adolescentes” e, “durante a década de 1950, em parceria com o Instituto de Educação do Paraná, coordenou os primeiros cursos de capacitação docente para o ensino da arte do Estado (OSINSKI, 2006, p. 3).

<sup>146</sup> ANTONIO, Ricardo Carneiro. *O ateliê de arte de Alfred Andersen: 1902-1962*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

ou a precocidade dos participantes, as exposições transformavam-se no próprio discurso de sustentação de um conceito, o de que a criança possuía propensão natural para se manifestar através da arte”, assim como “de que esta prática deveria ser estimulada, pois traria benefícios ao seu desenvolvimento psicológico e social”<sup>147</sup>.

Na leitura da pesquisadora da Arte/Educação Ana Mae Barbosa, a “educação foi um dos instrumentos de consolidação do modernismo artístico no Brasil”. Naquele contexto, as exposições de arte infantil foram “um meio de convencer o público e os professores da importância da Arte na Educação. Nas exposições modernistas se queria convencer da importância da expressão”<sup>148</sup> das crianças. Compreensão aproximada sobre a questão nos traz a pesquisadora Rejane Galvão Coutinho para quem, o olhar para a produção artística da criança é próprio, “do contexto da modernidade artística”<sup>149</sup> em que, por exemplo, os artistas “valorizavam a arte infantil para mostrar que aquilo que criavam era genuíno e expressão autônoma do ser e do viver”<sup>150</sup>.



< 6. Visita de João Moraes Vital, então prefeito do Distrito Federal, à Exposição de Arte infantil, na Escolinha de Arte do Brasil. s/d. Coleção Escolinha de Arte do

<sup>147</sup> ANTONIO, op. cit., 2012, p. 54.

<sup>148</sup> BARBOSA, op. cit., 2015, p. 335.

<sup>149</sup> COUTINHO, Rejane G. *Anita, Mário e a modernidade da arte/educação brasileira*. Revista Gearte, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 88 – 155, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/96297/56558>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

<sup>150</sup> BARBOSA, op. cit., 2015, p. 335.



< 7. Acima: Herbert Read e Augusto Rodrigues em Exposição de Arte Infantil (de estudantes da Escolinha de arte do Brasil), no Instituto de Arte Contemporânea (ICA), em Londres, 1955. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

< 8. Ao lado: Visitante em Exposição de Arte Infantil na Escolinha de Arte do Brasil. s/d. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

Conforme verificamos no relatório “Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro”<sup>151</sup>, no período de 1950 a 1977, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) participou de 87 (oitenta e sete) exposições de arte infantil no exterior. No Brasil, a instituição participou, no mesmo período, de 85 (oitenta e cinco) exposições, dentre estas, 49 (quarenta e nove) foram organizadas e realizadas na sede da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), na cidade do Rio de Janeiro-RJ.

É interessante ressaltar que, as exposições realizadas na EAB, eram, em sua maioria, efetivadas a partir de patrocínios de expressivas agências educacionais e culturais, nacionais e estrangeiras, dentre as quais o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministério de Relações Exteriores, Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara<sup>152</sup>, Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), Instituto Cultural Brasil-Alemanha, British Council<sup>153</sup>, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)<sup>154</sup>, United States Agency for International Development (USAID), entre outras.

Para as exposições realizadas no exterior, das 87 mencionadas, 30 foram realizadas na Europa, 22 na Ásia, 19 na América do Sul e 07 na América do Norte. Nestas exposições foram apresentadas pinturas, desenhos, gravuras, cartões, fotografias, colagens e xilogravuras de crianças e adolescentes, da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e de outras instituições. Na exposição denominada “Brazilian’s Children’s Art Show”, realizada em 1964, em Washington (EUA), foram expostos trabalhos de estudantes da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) juntamente com trabalhos de estudantes da Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), de São Paulo.

---

<sup>151</sup> Em 1977, sob a coordenação da professora Maria Lúcia Freire, foi realizada uma pesquisa sobre a Escolinha de Arte do Brasil (e seus desdobramentos no Brasil e no exterior). Dessa pesquisa emergiu a escrita de um relatório de 599 páginas, do qual, em 1980, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) publicou algumas partes. Dentre os pontos, o levantamento do número de exposições a qual a EAB participou e/ou organizou, no Brasil e no exterior. Nos baseamos neste documento para escrever sobre as exposições, grande parte do mesmo permanece não publicado.

<sup>152</sup> Em 1834, a cidade do Rio de Janeiro, que em 1763 sucedeu Salvador como capital do Brasil colonial e depois imperial, foi compreendida no Município Neutro, permanecendo como capital do Império do Brasil, enquanto que Niterói passou a ser a capital da província do Rio de Janeiro. Em 1889, após a Proclamação da República do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro continuou sendo a capital do Brasil e a província homônima foi transformada em estado. No dia 24 de fevereiro de 1891, mediante a promulgação da primeira constituição republicana do Brasil, o Município Neutro tornou-se o Distrito Federal. Com a mudança da capital do país para Brasília, o antigo Distrito Federal, tornou-se o estado da Guanabara, de acordo com as disposições transitórias da Constituição de 1946 e da Lei Número 3 752, de 14 de abril de 1960 (Lei San Tiago Dantas). Catorze anos depois, já na ditadura militar, o general Ernesto Geisel, por meio da Lei Complementar nº 20/1974, determinaria a fusão da Guanabara com o estado do Rio, cuja capital seria a cidade do Rio de Janeiro, estatuto removido de Niterói. Para mais informações, ver: <http://memorialdademocracia.com.br/card/lei-cria-o-estado-da-guanabara-1>. Acesso em: 15 nov. 2019.

<sup>153</sup> Organização internacional britânica para “relações culturais e oportunidades educacionais, promovendo a cooperação entre Reino Unido e Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, esportes e educação”. Atua no Brasil desde o “ano de 1945”. Foi a instituição responsável pela exposição de escolares ingleses, realizada em 1941, no Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro. Mais informações: <https://www.britishcouncil.org.br/sobre>. Acesso em: 03 jan. 2020.

<sup>154</sup> Atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

No relatório de pesquisa “Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro”, constam os objetivos de cada uma das exposições, no exterior e no Brasil. Há, podemos compreender, predominância, entre as mostras realizadas no exterior, o objetivo de “intercâmbio” e mostra da “documentação da experiência Escolinha de Arte do Brasil”, já nas exposições realizadas no Brasil, dentre os objetivos mais citados, lê-se: “documentação da experiência Escolinha de Arte do Brasil” e “favorecimento da compreensão e valorização da expressão criadora da criança e do adolescente”<sup>155</sup>.

Ao pensarmos em: quem? e para quem? se organizavam as exposições de arte infantil, é importante destacar os modos de trabalho e o público participante, nas mostras da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) em relação, por exemplo, às exposições realizadas entre os anos de 1920 e 1930. Que exposições de arte infantil foram realizadas no Brasil, quem as organizou e quem são as/os espectadoras/es dessas exposições?

Em “pesquisa sobre as relações do desenho da criança com o contexto artístico e estético, educacional e científico do início do século XX”, a pesquisadora da Arte/Educação Rejane Galvão Coutinho busca situar “esses eventos no contexto em que aconteceram”, para tanto, recorre às análises de Diana Korzenik, sobre “os vários pontos de vista dos adultos na construção dos conceitos de infância e arte infantil”. Segundo Rejane Galvão Coutinho, nas ponderações, Korzenik “parte do pressuposto de que as exposições eram organizadas pelos adultos e para os adultos”<sup>156</sup>.

Ao trazer essas considerações aqui, o fazemos para pensar as exposições de arte infantil no âmbito da Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Trata-se de um outro contexto, impregnado por concepções outras acerca da arte, da educação, da criança e suas produções, próximas, mas não iguais às ideias elaboradas no início do século XX. Diferente também, e é a diferença que desejamos aqui demarcar, é o modo de organização das exposições de arte infantil na EAB, adultos participam, mas também as crianças estão presentes nos momentos de escolha de desenhos, pinturas e xilogravuras, que serão expostas. Outra marca, de diferença, diz respeito a presença de crianças nas exposições, claramente organizadas, como já destacado, para difundir a importância da arte na educação e a experiência EAB, entre adultos, mas também como um momento de contato de crianças com produções de outras crianças.

<sup>155</sup> RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: EAB, 1978. p. 477-503. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil).

<sup>156</sup> COUTINHO, Rejane G. Considerações sobre a construção do ideário da arte Infantil. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). *Arte, educação e cultura*. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 290.



< 9. Professora Rosza W. Vel Zoladz com estudantes, escolhendo trabalhos para exposição. s/d. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.



< 10. Crianças em exposição de arte infantil, organizada pela EAB, na Galeria USAID, Rio de Janeiro. 1969. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.



< 11. Acima: O presidente Juscelino Kubitschek em visita a exposição de arte infantil, no décimo aniversário da Escolinha de Arte do Brasil. 1958. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.  
< 12. Abaixo: Crianças e adultos em exposição de arte infantil na Escolinha de Arte do Brasil. s/d. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.



< 13. Ao lado: Crianças em exposição de arte infantil na Escolinha de Arte do Brasil. s/d. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

< 14. Abaixo: Crianças e adultos em exposição de arte infantil na Escolinha de Arte do Brasil. s/d. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.



Diferentes exposições, na Escolinha de Arte do Brasil, eram “complementadas” com a programação de “uma série de debates sobre Arte Infantil”, voltada para professoras | es, entre elas, a programação de visitas, realizada 1962, quando a instituição organizou a “Exposição de desenhos e pinturas de crianças” por “ocasião do IV Congresso Nacional das Professoras Primárias”. A

estratégia, relata Augusto Rodrigues, era “levar a outros professores aquela consciência de valores que nós víamos”<sup>157</sup> na expressão infantil.



< 15. A professora, Lea Elliott, acompanha alunas do Instituto de Educação, em visita a exposição de desenhos e pinturas de estudantes da Escolinha de Arte do Brasil. s/d. Coleção: Escolinha de Arte do

Com as exposições de arte infantil a Escolinha de Arte do Brasil, difundia sua experiência, seus pressupostos, processos e filosofia. Foi, relata Augusto Rodrigues, dos contatos diretos com muitas/os professoras/es, de diferentes regiões, que instituições congêneres passaram a ser abertas no Brasil e no exterior. Essas instituições, “através do meu estímulo”, foram nomeadas a partir da articulação “Escolinha de Arte” acrescentado o nome da cidade onde passaria a funcionar (Escolinha de Arte de Cachoeiro do Itapemirim, Escolinha de Arte do Recife, Escolinha de Arte del Paraguay, Escolinha de Arte de São Paulo...), nisso, diz Rodrigues, havia “o sentido político. [...], pois, quanto maior fosse o número de escolas de arte, identificadas com o nome Escolinha e umas com as outras, mais força teriam nos estados, países onde estamos, no mundo”<sup>158</sup>.

Desse modo, entre os anos de 1950 e 1961, ou seja, em treze anos, além da Escolinha de Arte do Brasil outras 29 (vinte e nove) Escolinhas haviam sido abertas em território nacional e no exterior, dentre elas destacamos: Escolinha de Arte de Cachoeiro do Itapemirim, fundada em 1950

<sup>157</sup> RODRIGUES, Augusto. Entrevista concedida a Maria Lucia Freire. In: RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: EAB, 1978. p. 371. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil).

<sup>158</sup> Ibid., p. 369.

por Izabel Rocha Braga<sup>159</sup>, Escolinha de Arte do Recife, fundada em 1953, entre outros, pela arte-educadora Noemia Varela, Escolinha de Arte da Bahia, sob a direção de Maria Rosita Salgado Góes, Escolinha de Arte de Minas Gerais, fundada em 1954 por Arlindo Correa Lima, Escolinha de Arte del Paraguay, fundada em 1959 por um grupo de mulheres artista-educadoras, entre as quais Adela Solano Lopes e Olga Blinder, Escolinha de Arte de Capixaba, fundada em 1960, dirigida por Maria M. Zanatti e Escolinha de Arte da Associação Cultural dos Ex-Alunos do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1960, sob a direção de Iara de Mattos Rodrigues.

Sobre a abertura de tantas instituições com o nome “Escolinha de Arte”, ao participar como coordenadora de uma mesa redonda, sobre “Formação de recursos humanos”, a arte-educadora Noemia Varela ponderou que “uma instituição se expressa mais na qualidade de suas iniciativas do que na proliferação estereotipada de suas experiências”, em continuação afirma que “corremos um grande risco aceitando as muitas e multifacetadas Escolinhas de Arte que surgiram no país a partir de 1949”<sup>160</sup>. Para a arte-educadora “muitas Escolinhas” foram fundadas “sem a necessária vinculação ideológica e formativa com a experiência do Rio de Janeiro”<sup>161</sup>. Como cuidar para que não houvesse um propenso desgaste da experiência e da nomenclatura Escolinha de Arte? Como evitar possíveis práticas inócuas e trabalhar no sentido de continuar o processo de expansão das diretrizes filosóficas e metodologias da EAB?

As exposições de arte infantil permaneceram sendo realizadas, inclusive como matéria do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) que, podemos considerar, passou a figurar como a principal estratégia política educacional da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), inclusive para difundir a experiência e chamar atenção para a importância da arte na educação, desde a sua criação em 1961. Como escreveu Noemia Varela, um “panorama criativo referente à explosão do [Movimento Escolinhas de Arte] MEA, sobretudo a partir dos anos 60, com o surgimento do Curso Intensivo de Arte na Educação, promovido anualmente pela [Escolinha de Arte do Brasil] EAB, requer estudo mais amplo”<sup>162</sup>.

O Movimento Escolinhas de Arte (MEA) congregou 144 (cento e quarenta e quatro) Escolinhas<sup>163</sup> no Brasil e no exterior. Dessas, como já mencionado, 29 (vinte e nove) foram abertas

<sup>159</sup> Para mais informações sobre esta Escolinha, Cf.: OLIVEIRA, Mirian F. P. *Escolinha de Arte de Cachoeiro do Itapemirim: resgate de uma história*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

<sup>160</sup> VARELA, Noemia. Formação de recursos humanos. *In: I ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE, 1977*, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1977. p. 55.

<sup>161</sup> VARELA, Noemia. Entrevista concedida a Maria Lúcia Freire. *In: RODRIGUES, Augusto (coord.). Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: EAB, 1978. p. 395. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil).

<sup>162</sup> VARELA, Noemia. *Movimento Escolinhas de Arte: imagens e ideias*. *In: FRANGE, Lucimar Bello P. Noemia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 222.

<sup>163</sup> RODRIGUES, op. cit., 1978, p. 525-538.

até 1961 e, a partir da década de 1960 até 1977<sup>164</sup>, 115 (cento e quinze) Escolinhas foram implantadas. As Escolinhas participantes do MEA, afirma Ana Mae Barbosa, “não podem ser consideradas filiais da Escolinha de Arte do Brasil porque são completamente autônomas em termos de métodos e organização administrativa”, entretanto, “são em geral dirigidas e orientadas por pessoas que estudaram na Escolinha de Arte do Brasil, o que resulta em algumas filiações ideológicas e algumas identificações de objetivos”<sup>165</sup>. O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) pode ser considerado como a principal base formativa de professoras/es que passaram a implantar e trabalhar em Escolinhas participantes do MEA, a questão da “difusão” era ela própria um dos objetivos do referido curso, apresentados nos programas de formação do CIAE das décadas de 1960 e 1970.

O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) passou a ser a principal política educacional da Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Por meio desse curso a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) formava professoras/es alinhados aos seus princípios e métodos, assim como elevava seu reconhecimento como espaço de formação docente. Com a implantação do CIAE, a EAB buscava, arremata Noemia Varela, com a autoridade de quem exerceu a função de arte-educadora, diretora e coordenadora pedagógica da EAB, “inspirar uma cadeia de processos objetivos de pensamentos e uma série de procedimentos práticos, de núcleos de estudo e trabalho prático-poéticos que até hoje sobrevivem” através de professoras/es formadas/os pelo CIAE.

O Curso Intensivo de Arte na Educação qualificou teórica e metodologicamente professoras/es que atuavam em escolas públicas, mas também profissionais que passaram a participar do Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Esse movimento, por sua vez, difundia o curso através da realização de atividades de formação – nas diferentes Escolinhas – tendo os programas do CIAE como referências para os cursos promovidos nas diferentes Escolinhas. Um alimentava o outro e ambos lutavam pela integração da arte na educação brasileira. O MEA, diz Noemia Varela, “não foi fruto do acaso e sim do desejo, do sonho e da vontade de se fazer uma outra educação artística”<sup>166</sup>, por algumas pessoas envolvidas com o MEA e as ideias difundidas por este movimento.

---

<sup>164</sup> A contagem é realizada até o ano de 1977, considerando que é até este ano que constam registradas, no relatório de pesquisa, já citado, Escolinhas participantes do MEA. Para maiores informações cf. RODRIGUES, *ibid.*, 1978, p. 525-538.

<sup>165</sup> BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984. p. 15.

<sup>166</sup> VARELA, *op. cit.*, 2001, p. 219.



### Capítulo 3

Trata-se de um curso sui generis

< 16. A arte-educadora Laís Aderne durante aula. Curso Intensivo de Arte na Educação. s/d. detalhe de fotografia. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

### 3. *Trata-se de um curso sui generis*<sup>167</sup>

Nesta parte do trabalho, nossa finalidade é analisar alguns objetivos específicos do Curso Intensivo de Arte na Educação, descritos nos programas de atividades do curso, que se relacionam com os temas enfrentados nesta tese, ou seja, suas propostas de formação e seu significado no contexto de realização da experiência, como uma introdução fundamental para a compreensão de sua importância na história da formação de arte-educadoras/es no Brasil.

#### 3.1 *Isso não é currículo, é invenção*<sup>168</sup>

*(...) foi criado o clima propício para a implantação de novas experiências, visando com mais força à formação do educador.*

Noemia Varela<sup>169</sup>

O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) emergiu do propósito da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) de oferecer “aos professores maior consciência da amplitude e força do movimento de renovação do ensino da arte” defendido pela Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e, posteriormente, pelo Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Com o curso, a equipe organizadora, coordenada pela arte-educadora Noemia Varela, desejava também oferecer uma “síntese sobre as tendências atuais da educação através da arte”. Para tanto, acreditava-se que seria necessário manter o clima de “abertura” ao diálogo, em todo o processo, com professoras/es, estudantes, artistas,

<sup>167</sup> ELLIOTT, Lea. *Entrevista concedida a Sidney Peterson*. [S. l.], 06 jan. 2013. 1 mensagem eletrônica.

<sup>168</sup> “Invenção”, seguindo a ideia de Alessandra Giovanella, é compreendida como forma de criar “estratégias que trazem o vivo e desmedido para dentro. Pois o dentro com frequência tenta transformar os corpos em autômatos, máquinas úteis e controláveis, adestradas e manipuláveis” (GIOVANELLA, 2013, p. 76).

<sup>169</sup> VARELA, Noemia. *Criatividade na escola e a formação do professor. Arte e Educação*, Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, n. 12, jul. 1972.

visando a formação e atualização de professoras/es de artes que possibilitasse a atuação “com prontidão e da maneira mais adequada possível para a mudança – mudança na forma de educar”<sup>170</sup>.

No programa de atividades do curso de 1962, realizado entre os dias 02 de maio e 31 de julho, consta ainda que o Curso Intensivo de Arte na Educação representa,

(...), também, oportunidade de contato e integração na Escolinha, de professores – do corpo docente e discente desse curso. Professores, artistas e outros elementos do país e do estrangeiro que através de entrosamento e intercambio de ideias, conhecimentos e experiências, nos ajudarão a despertar maior interesse e consciência pelos problemas de educação, principalmente, pela necessidade da compreensão e valorização da arte na educação em geral<sup>171</sup>.

Nesse trecho do programa de atividades podemos perceber, pela sugestão do “contato” e “entrosamento e intercâmbio de ideias, conhecimentos e experiências”, a preocupação em configurar um curso em coletividade, uma formação em que as experiências e ideias de todas/os poderiam ser importantes para a estruturação curricular, elaborada a partir da interação entre os diferentes saberes com a finalidade de “despertar maior interesse e consciência pelos problemas da educação”, dentre os quais, a “necessidade da compreensão e valorização da arte na educação em geral”. Como provocar encontros para diálogos que pudessem ser traduzidos em problemas/assuntos para o Curso Intensivo de Arte na Educação?



< 17. Ilo Krugli participa de almoço na Escolinha de Arte do Brasil, juntamente com professoras/es, estudantes de diferentes cursos, inclusive do Curso Intensivo de Arte na Educação e convidadas/os. 1963. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

<sup>170</sup> Ibid.

<sup>171</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de atividades*. [S. l.]: CIAE, 1962. 11 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.



< 18. Noemia Varela participa de almoço na Escolinha de Arte do Brasil, juntamente com professoras/es e estudantes de diferentes cursos, inclusive do Curso Intensivo de Arte na Educação e convidada/|os. 1963. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

É importante, como destaca Ana Mae Barbosa, olhar para o ambiente, o clima em que se gestava o Curso Intensivo de Arte na Educação:

Quero chamar sua atenção para o clima do CIAE, era um clima extraordinário. [...] No CIAE, que acontecia na Escolinha de Arte do Rio, ao ler este livro lembrei do ambiente da Escolinha, era da mesma forma. Dona Noemia conseguia criar um ambiente onde também havia um relaxamento do corpo e isso já era parte do CIAE, já era uma forma de envolver todos, professores e alunos do CIAE, no clima que ela pretendia para a formação. Ela não era boazinha. Dona Noemia não era a professora que podemos dizer que era boazinha, ela era exigente, muitas vezes dura, inclusive comigo. Ela era o tipo de cortar asinhas, entende? Ela não era complacente como hoje se imagina, talvez eu mesma até passe essa imagem de Dona Noemia, em certos casos ela tinha muita complacência, era muito estrategista, mas, ao mesmo tempo, era durona. Era impressionante como ela conseguia criar este ambiente e como este ambiente favorecia o ensino e aprendizagem no CIAE. É preciso dizer que não havia grande competitividade no CIAE, entre os professores, era um grupo que sempre esteve junto, trabalhou junto, havia as refeições coletivas, Dona Noemia trabalhava muito isso, do coletivo, do corpo presente. Havia uma cozinheira que era a grande deusa da Escolinha, todos amavam a comida dela, todos eram amigos dela. A conversa na hora do almoço era maravilhosa, ali estavam professores, alunos do CIAE, mas também muita gente convidada, pessoas do Rio de Janeiro, mas muitas de fora e que se sentiam acolhidas, tendo experiências diferentes no CIAE, na Escolinha, com a idade e com pessoas tão diferentes que se reuniam naqueles almoços. Para nós era mesmo uma experiência, mas era também um momento de formação do CIAE, não é? Posso dizer que para mim era uma experiência, eu vivia uma vida muito reprimida e ao chegar ao Rio de Janeiro me encontrava com mulheres, como minhas primas que saíam à noite e só chegavam tarde, isso era novo pra mim. Eu saía com elas, era algo inusitado viver essa experiência, impensável pra mim, em Recife. Participar do CIAE era ter uma formação teórica, prática, mas também uma formação de vida, de ver e viver de outras formas, conhecer gente, conversar, trocar ideias, participar socialmente, culturalmente daquilo que a cidade nos oferecia e que não havia em nossas cidades ou a repressão familiar não nos permitia ter, não sei muito bem o que

era, e havia um estímulo para viver isto no CIAE. Nós nos sentíamos livres na cidade do Rio de Janeiro. Esse ambiente de troca, esse ambiente de certo relaxamento, eu não estou falando de liberdade, mas de certo relaxamento da formalidade, reinava na Escolinha<sup>172</sup>.

Sobre os encontros, nos almoços oferecidos na Escolinha de Arte do Brasil, Jader de Medeiros Britto relata que

[...] era o almoço dos professores, mas também participava alunos e convidados de fora, Noemia que era coordenadora do curso e estava sempre atenta aos assuntos da mesa, as vezes ela chamava atenção para algum assunto e aquilo se transformava em debate durante o almoço, um privilegio para mim participar, porque muitos intelectuais estavam ali, oferecendo seu pensamento sobre o assunto, estudantes que falavam sobre o que sabiam, suas experiências. o Augusto também estava sempre presente. Era um clima muito provocador, muito bom. Era um momento na Escolinha em que todos participavam, o Anísio Teixeira participou desses almoços, quando deu aulas no CIAE e depois também. Havia uma comunhão, um clima, naquele almoço, maravilhosos [...], o clima criado para a formação no CIAE, esse clima fazia parte do projeto de formação, entende? <sup>173</sup>.

A professora Maria Lúcia Freire, professora no CIAE, recorda que “outra coisa que me tocava muito era o convívio, nós trabalhávamos juntos, nós almoçávamos juntos”, o “convívio entre professores, alunos e funcionários também me ensinou muito sobre o convívio, sobre trabalhar em grupo, tomar decisões em grupo”<sup>174</sup>.

O momento do “almoço na Escolinha” é lugar de encontros, debates e partilhas de experiências, é espaço de “(re) invenções” dos modos de se fazer o Curso Intensivo de Arte na Educação. Esse ambiente, pelo clima que se instaurou, pelos desejos e interesses ali presentes, pode ser relacionado ao que a pesquisadora Apolline Torregrosa denominou como “climatosofia”<sup>175</sup> que, em suas palavras, “nos permite apreender as atividades humanas e as formas sociais através de suas condições atmosféricas (ambiente temperaturas, clima, espaços e tempos correntes)”<sup>176</sup>. Nos encontros para o “almoço na Escolinha” observamos um ambiente que, “entre silêncios e dinâmicas em cada um tem seu ritmo e seu processo”<sup>177</sup>, provoca novas formas de pensar a arte, a educação, as questões sociais, culturais, políticas e, também, como tudo isso poderia possibilitar outras formas de se construir o currículo do Curso Intensivo de Arte na Educação.

Desses momentos na EAB é preciso, ainda, ressaltar outra característica, qual seja, o desmanche de certas relações de hierarquia (professor-aluno/aluno-professor). Trata-se de um

<sup>172</sup> BARBOSA, Ana Mae. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. São Paulo, 20 nov. 2017.

<sup>173</sup> BRITTO, Jader de Medeiros. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Rio de Janeiro, 26 out. 2016.

<sup>174</sup> FREIRE, Maria Lúcia. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Rio de Janeiro, 26 out. 2016.

<sup>175</sup> Apolline Torregrosa Laborie faz um neologismo a partir do entendimento de “climatologia urbana”, desenvolvida por Fabio La Rocca (2012), doutor em sociologia pela Universidade Paris Descartes (Sorbonne), cuja pesquisa abrange temas como Sociologia Visual, Cidade, Espaço Urbano e Arquitetura, Imagem e Imaginação, Comunicação, Cultura Visual, Novas Tecnologias.

<sup>176</sup> TORREGROSA, Apolline Laborie. *Climatosofia de la formación artística*. Disponível em: [https://www.academia.edu/16427212/Climatosofia de la formacion artistica](https://www.academia.edu/16427212/Climatosofia_de_la_formacion_artistica). Acesso em: 28 jan. 2020. (tradução nossa)

<sup>177</sup> Ibid.

espaço democrático de participação entre estudantes e professoras/es, um lugar de “atualização” sobre o que ocorria nos campos da arte e da educação e, que repercutia diretamente no CIAE e em outros cursos oferecidos na Escolinha de Arte do Brasil (EAB).

“Noemia [Varela] que era coordenadora do curso sempre atenta aos assuntos da mesa, as vezes ela chamava atenção para algum assunto e aquilo se transformava em debate durante o almoço”, provocando falas que poderiam ser captadas como “problemas” a serem transformados em assuntos, problemas para serem debatidos em disciplinas do Curso Intensivo de Arte na Educação, estratégia que se assemelha às experiências realizadas nos ciclos de estudos, propostos a partir de 1963 quando, segundo Noemia Varela, “a Escolinha promoveu uma série de cursos de curta duração sobre arte no processo educativo, que foram testados para integração de novos conteúdos nos cursos intensivos anualmente revistos”<sup>178</sup>.

Os cursos de curta duração foram chamados de “Ciclos de Estudos” e abordavam assuntos como: “Arte na Educação de Adolescentes, Curso de Simbolismo, Arte e Educação, Arte e Artesanato, Literatura Infantil, Dança na Educação, Educação musical, Arte na Escola”, estes cursos, assim como os diálogos e partilhas durante a realização de almoços na EAB, ofereciam elementos, na visão de Noemia Varela, para “renovação dos programas e corpo docente dos cursos intensivos anuais”<sup>179</sup>.

Essas experiências levaram a mudanças no currículo e objetivos do Curso Intensivo de Arte na Educação no período de 1961 a 1971<sup>180</sup>, por isso, a cada edição, anual, encontramos nos programas de atividade do curso, diferentes objetivos, disciplinas e tempo de duração do curso.

Ser professor ou professora, do curso primário, de ensino secundário, e de outros ramos de ensino, especialmente, professores de arte, de desenho, trabalhos manuais, prática de ensino, dos cursos de formação de professores, de psicologia, de recreação, de crianças excepcionais, era um requisito para se inscrever no Curso Intensivo de Arte na Educação. Contudo, de acordo com a professora e psicóloga Lea Elliott, professora de psicologia educacional no CIAE,

candidatos interessados na filosofia do curso e no trabalho da Escolinha eram aceitos sem formalismo ou apreciação de currículo. Alguns eram enviados pelas Escolinhas de outros estados do Brasil e da América do Sul, mas não havia subvenção e muitos pagavam suas próprias matrículas. Naturalmente o grupo era formado de pessoas de idades e experiências diferentes e isto, em si, era enriquecedor<sup>181</sup>.

<sup>178</sup> VARELA, op. cit., 1972.

<sup>179</sup> Ibid.

<sup>180</sup> Outras alterações foram realizadas a partir de 1972, diante da Lei Federal 5692/1971. Trataremos das transformações no CIAE, na década de 1970, no capítulo 3.

<sup>181</sup> ELLIOTT, Lea. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. [S. l.], 02 out. 2019. 1 mensagem eletrônica.

A maneira como se trabalhava no curso, “seu processo criativo e aberto”, diz Noemia Varela, “atraiu o artista e o estudante de arte tornando possível sua integração em Escolinhas e Escolas”. Desse modo, continua Noemia Varela, o Curso Intensivo de Arte na Educação se configurava como “o começo de um longo processo de preparação do professor criativo”<sup>182</sup>.

O Curso Intensivo de Arte na Educação se configura como um curso não oficializado, ou seja, seu certificado não era reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que formava professoras/es para atuar, também, na escola de educação formal. Essas/es professoras/es formadas/os no Curso Intensivo de Arte na Educação, diz Augusto Rodrigues, eram o “elemento básico para o fim específico, que é: integração da arte na educação”<sup>183</sup>, por outro lado, aquelas/es que decidiam por, após cursar o CIAE, criar novas Escolinhas, como analisa Ana Mae Barbosa, seguiam a ideia de “trabalhar fora do sistema educacional público, tentando ao mesmo tempo influenciá-lo”, este era um “princípio comum” a todas as professoras e professores que trabalhavam (ou passariam a trabalhar) em Escolinhas de Arte, participantes do MEA.

Lea Elliott comenta que o Curso Intensivo de arte na Educação “como uma nova concepção educacional era desafiante em si mesmo”, pois, além de ser “totalmente paralelo às formações oficiais” tinha um “currículo abrangente, cobrindo áreas educacionais e artísticas como: teoria e prática das artes plásticas, música, cinema, fotografia, dança, teatro, psicologia, folclore, poesia, contos e estórias”. Outros “elementos iam sendo incluídos, como por exemplo restauração de obras de arte, à medida que os diretores do curso traziam para os alunos, profissionais que tinham contato esporádico com a Escolinha de Arte do Brasil”<sup>184</sup>.

A especificidade da matriz curricular do Curso Intensivo de Arte na Educação está na ênfase da “educação pela arte” e do “desenvolvimento da capacidade criadora”, que sabemos, estão fundamentadas nos discursos formulados pelo crítico e historiador da arte inglês Herbert Read e pelo arte-educador austríaco Viktor Lowenfeld, respectivamente. As séries discursivas formuladas, por eles contribuíram, decisivamente, para a estruturação curricular do Curso Intensivo de Arte na Educação, assim como, afirma Erinaldo Alves do Nascimento, para a “emergência do Movimento Escolinhas de Arte. Tais autores, junto com esse movimento [repetimos: composto em sua maioria por profissionais formados pelo CIAE], constituem, por conseguinte, o lastro teórico e

<sup>182</sup> VARELA, op. cit., 1986, p. 11-27.

<sup>183</sup> RODRIGUES, Augusto. *Palestra de Abertura do Curso Intensivo de Arte na Educação*. Porto Alegre, 1970. 5 f. (Coleção Escolinha de Arte da Associação Cultural dos Ex-Alunos da Escola de Artes da UFRGS). Movimento Escolinhas de Arte. Datilografado.

<sup>184</sup> ELLIOTT, op. cit., 2019.

metodológico primordial da formação discursiva associada à vigência da denominação educação pela arte”<sup>185</sup>, no Brasil.

Na busca “pela mais adequada resposta para a formação do professor na Escolinha”<sup>186</sup>, de acordo com a apresentação do currículo do curso, em diferentes programas de atividades, o Curso Intensivo de Arte na Educação se desenvolvia “mediante aulas práticas, teóricas, palestras, visitas guiadas, debates e organização de exposição de arte infantil”. No período analisado neste capítulo – 1961 a 1971 – o curso foi oferecido de “segunda a sexta-feira”, das 9h as 18h, a partir da edição de 1963 ocorreram atividades livres, aos sábados. Cada edição teve duração de três meses e, nesse período, o curso foi organizado de modo que as aulas teóricas, práticas e as palestras tinham a duração de 1h30, cada uma.

Do conjunto de programas de atividades do Curso Intensivo de Arte na Educação, apenas três, 1961, 1962 e 1963, apresentam título e nome de responsável pelas palestras, no próprio programa.

Em 1961 foram oferecidas, como “fundamentos para valorização e melhor integração da arte na educação: “Arte e Educação”, pelo diretor da Escolinha de Arte do Brasil, Augusto Rodrigues; “Arte e Sociedade” pelo então diretor da Divisão de Pesquisas do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), Darcy Ribeiro; “Arte e Indústria”, pelo crítico de arte Ferreira Gullar; “Arte e Artesanato” pelo diretor da Escola de Arte da Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), em São Paulo, Flávio Motta’ “Arte no Brasil” pelo professor de história da arte, Flávio de Aquino; “A Arquitetura no Brasil” pelo professor Hernani Vasconcelos; “Literatura e Educação” pelo escritor e poeta, Paulo Mendes Campos; “O Teatro na Educação” pela dramaturga Heloísa Maranhão; “A Música na Educação” pela educadora musical, musicista e pianista Liddy Mignone; “Folclore” pelo antropólogo e folclorista Diegues Júnior; “O Cinema na Educação” pelo crítico de cinema, Muniz Viana; “Arte como expressão de problemas humanos” pela dra. Nise da Silveira; “O Ensino primário no Brasil” pelo professor Roberto Moreira; e, “Ensino secundário no Brasil” pelo professor Dumerval Trigueiro, então Supervisor da Educação Complementar do INEP<sup>187</sup>.

Em 1962, visando abarcar as áreas de “arte” e “arte na educação, foram programadas as seguintes palestras: “Natureza da arte”, “Elementos estruturais da experiência criadora” e “Conceitos sobre arte” pelo historiador e crítico da arte José Roberto Teixeira Leite; “Arte na

<sup>185</sup> NASCIMENTO, Erinaldo A. *Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? Que ensino? Quem é o bom sujeito docente?* Tese (Doutorado) -- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 136.

<sup>186</sup> VARELA, op. cit., 1986. p. 20.

<sup>187</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de Atividades*. [S. l.]: CIAE, 1961. 11 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

Educação” por Augusto Rodrigues; “Arte e Sociedade” pelo reitor da Universidade de Brasília Darcy Ribeiro; “Arte e indústria” pelo crítico de arte Ferreira Gullar; “Arte e técnica” pelo muralista e restaurador Edson Motta; “Arte e personalidade” pela dra. Nise da Silveira; “Arte no Brasil” pelo prof. Flávio de Aquino; “Arte Sacra no Brasil” também por José Roberto Teixeira Leite; “Arquitetura no Brasil”, sem identificação de quem ministrou a palestra; “Literatura e Educação” por Paulo Mendes Campos; “Música na Educação” por Liddy Mignone; “Folclore” pelo folclorista e etnólogo Edison Carneiro; “Cinema na Educação” por Muniz Viana; “Teatro na Educação” pela escritora e dramaturga Maria Clara Machado; e, “Dança na Educação” por Maria Fux<sup>188</sup>.

No programa de 1963 constam as seguintes palestras: “Natureza da arte: elementos estruturais da expressão criadora” e “Conceitos sobre arte” por José Roberto Teixeira Leite; “Análise da obra de arte” e “Arte no Brasil” por Flávio de Aquino; “Arte na Educação” por Augusto Rodrigues; “Arte da criança e Arte do adulto”, “Arte e Sociedade”, “Arte e Artesanato” e “Arte e indústria” por Ferreira Gullar; “Técnicas e materiais de pintura” por Edson Motta; “Arte e Técnica” pela artista plástica Fayga Ostrower; “Arte Sacra no Brasil” e “Arquitetura no Brasil” pelo arquiteto, restaurador e decorador Wladimir Alves de Souza; “Música e Educação” pela compositora, diretora e educadora musical Cecília Conde; “Folclore” por Edison Carneiro; “Cinema na Educação” e “Criação e Comunicação” pelo cineasta e escritor Fernando Coni Campos; “O Teatro na Educação” por Maria Clara Machado e “Dança na Educação” pela bailarina e coreógrafa argentina, Maria Fux<sup>189</sup>.

O projeto Curso Intensivo de Arte na Educação contou com a participação de diferentes especialistas. A presença, seja como palestrante e/ou professor/a, indica uma confiança e participação nas concepções que esteavam o curso que, como afirma o poeta e crítico de arte, e palestrante no CIAE, Ferreira Gullar, “foi um passo decisivo importante na experiência da educação no Brasil”<sup>190</sup>.

É interessante perceber, nas palestras oferecidas no Curso Intensivo de Arte na Educação, a articulação proposta entre as linguagens artísticas e a educação, assim como a presença de diferentes modalidades artísticas como artes plásticas, literatura, cinema, teatro, dança, música, arquitetura, na formação proposta no CIAE, desde a sua primeira edição. O trabalho, com diferentes modalidades artísticas, demarca o lugar, até então inexistente, dessas modalidades, em uma proposta de formação de professoras/es de artes no Brasil, marcando assim um diferencial do Curso Intensivo de Arte na Educação.

<sup>188</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO, op. cit., 1962.

<sup>189</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de Atividades*. [S. l.]: CIAE, 1963. 11 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>190</sup> GULLAR, Ferreira. Depoimento. In: MIRANDA, Orlando (org.). *Educação pela arte*. Rio de Janeiro: Teatral, 2011. p. 102.

Outro fator importante, a partir do exposto, é a abordagem de cada temática (ou modalidade artística) por importantes especialistas, reconhecidas/os em suas áreas de atuação. Do conjunto de especialistas chama nossa atenção a diversificada formação acadêmica e cultural de cada participante. Essa diversidade se repetiria a cada edição do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) e, na visão de Noemia Varela, enriquecia a experiência, pois, contribuíam para “a própria arte-educação que vem se construindo no afã visionário de se fazer inovadora”<sup>191</sup>.

### *3.2 História da arte, introdução à apreciação artística e organização de exposições de arte infantil: propostas para formação no Curso Intensivo de Arte na Educação*

Em 21 de fevereiro de 1963, o historiador e crítico de arte Roberto Teixeira Leite divulgava, na coluna “Vida das artes”, por ele assinada no jornal “Diário de Notícias”<sup>192</sup>, a criação do curso “Superior de História da Arte”<sup>193</sup>, pela secretaria de cultura do Estado da Guanabara, a ser realizado no, extinto, Instituto de Belas Artes da Guanabara (IBA)<sup>194</sup>, onde já lecionava. Com a oficialização do curso, “cujo ingresso da primeira turma deu-se em 1961”<sup>195</sup>, a notícia foi anunciada com “entusiasmo”, pois, segundo o autor, com o curso, a “História da Arte” que, até então figurava como “disciplina em escolas de belas artes e em faculdades de arquitetura e de filosofia” seria tratada “na profundidade que agora se pretende imprimir ao curso”<sup>196</sup>.

Juntamente com José Roberto Teixeira Leite, outro historiador da arte, Carlos Cavalcanti, já trabalhava com história da arte no IBA, este último por concurso, desde a década de 1950. Além dos trabalhos no IBA, ambos ministravam disciplinas no Curso Intensivo, também iniciada em

<sup>191</sup> VARELA, Noemia. op. cit. 2001.

<sup>192</sup> Jornal carioca diário e matutino, fundado em 12 de junho de 1930, por Orlando Ribeiro Dantas, e publicado até o ano de 1974, conforme informações verificadas em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/diario-de-noticias-rio-de-janeiro>. Acesso em: 31 jan. 2020.

<sup>193</sup> De acordo com a pesquisadora Danielle Amaro, a criação do curso ocorreu a partir do decreto nº 1.526, de 12 de fevereiro de 1963. Para saber mais, consultar: AMARO, Danielle. O lugar da história da arte no Brasil: breve revisão da instituição da história da arte no Brasil a partir dos cursos de graduação. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, Bogotá D.C., Colômbia, v. 9, n. 1, p. 69-89, ene./jun. 2014.

<sup>194</sup> Criado em 1957, pela Secretaria de Cultura do Estado da Guanabara. Em 1961, o curso de história da arte, ali criado, foi incorporado à UERJ em 1973. Com a fusão do Estado da Guanabara e do Rio de Janeiro, em 1975, se inicia o processo de “desmantelamento” do IBA que deu lugar a Escola de Artes Visuais do Parque Laje. Disponível em: <http://www.memorialage.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/11552/CS-0044.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

<sup>195</sup> LEITE, José Roberto Teixeira. A História da Arte no IBA. In: AMARO, Danielle. O lugar da história da arte no Brasil: breve revisão da instituição da história da arte no Brasil a partir dos cursos de graduação. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, Bogotá D.C., Colômbia, v. 9, n. 1, p. 74, ene./jun. 2014.

<sup>196</sup> Ibid.

1961, da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), onde desenvolveram atividades nas disciplinas de “História e crítica da pintura moderna” (Carlos Cavalcanti) e “Introdução à apreciação artística” (Roberto Teixeira Leite), além de diferentes palestras em distintas edições do curso ao longo da década de 1960.



< 19. Estudantes do Curso Intensivo de Arte na Educação, em aula de História e crítica da pintura moderna, ministrada por Carlos Cavalcanti, s/d. Coleção: Escolinha de Arte do Brasil.

A disciplina de “História e crítica da pintura moderna” é apresentada, na matriz curricular do Curso Intensivo de Arte na Educação, desde a primeira edição em 1961, como disciplina teórica e, a cada edição, 10 encontros eram destinados as aulas ministradas pelo professor Carlos Cavalcanti que, a cada aula realizava palestras com exposições de estampas ilustrativas do assunto em foco, acompanhadas de legendas explicativas, e projeções luminosas, acompanhadas, por sua vez, de comentários. O programa do curso foi organizado da seguinte maneira:

1- A evolução da pintura desde a Pré-história ao Impressionismo; 2- A pintura moderna, a crítica e o público; 3- A essência da criação artística. Arte e Sociedade. Forma e conteúdo. Plasticidade e Ilustração; 4- O impressionismo. Sua história e teoria. O post-Impressionismo e a reação de Cézanne; 5- Van Gogh, o Expressionismo e o Fôvismo; 6- O cubismo, a análise e a síntese do objeto; 7- A pintura não representativa. O abstracionismo, no passado e no presente. O informal e o geométrico. O decorativo e o expressivo; 8- O automatismo psíquico, Freud e o Dadaísmo; 9- O Surrealismo abstrato e figurativo. O neo-realismo. A escola de Paris; 10- O tachismo e o Grafismo. O muralismo moderno e sua significação social. Panorama atual da pintura<sup>197</sup>.

<sup>197</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Do impressionismo ao tachismo*. [S. l.]: CIAE, 1963. 2 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

Há cada quatro aulas, eram realizados “testes”, que se constituíam de “uma exposição de estampas, alusivas à matéria dada, mas sem legendas explicativas, simplesmente numeradas”, a partir da apresentação das estampas, cada participante do curso “ao chegar, [recebia] um questionário mimeografado, contendo perguntas relativas às estampas numeradas”<sup>198</sup>. Nos encontros seguintes ao “teste”, era apresentado às/aos estudantes “o resultado dessas pequenas provas parciais”, que tinham como finalidade “experimentar seus conhecimentos, exercitar sua sensibilidade e apurar seu senso crítico”<sup>199</sup>.

Alguns aspectos salientam-se na estrutura do curso, como por exemplo, a perspectiva universalista da história da arte. A série de encontros, destinados à história da arte universal – “da Pré-história ao Impressionismo” --, abarca períodos extensos. Organizado cronologicamente, os “movimentos artísticos” têm enfoques que se aproximam da ideia de que a “história é causativa”, ou seja, “que o romântico originou o gótico, que originou a renascença”<sup>200</sup>.

O mesmo método foi empregado por Carlos Cavalcanti na obra “Como entender a pintura moderna”, por ele publicada em 1963<sup>201</sup>. O sumário do livro é organizado de forma similar ao programa do CIAE. Na obra, Carlos Cavalcanti justifica a utilização de tal metodologia por entender que “a ruptura entre o passado e o presente parece muito violenta, quando na verdade se processou gradativamente”, por isso, ao escrever um livro “sobre pintura moderna” – e entendemos que também ao preparar as aulas para o CIAE –, não lhe pareceu “aconselhável iniciar a história da pintura moderna com a própria pintura moderna”, isso seria, na visão do autor, “aumentar talvez certas perplexidades, não só pela complexa variedade de tendências atuais, que muitas vezes se misturam, tornando-se confusas, e outras vezes antagônicas, como também porque muitas representam natural evolução de outras do passado”<sup>202</sup>.

Tais concepções fazem parte do pensamento vigente à época e se fundamentam, como afirma Angela Ancora da Luz, na percepção instaurada, desde o século XIX, na força da ideia de que os artistas, os materiais utilizados, os centros em que viviam e os movimentos artísticos aos quais foram “encaixados” foram argumentos fulcrais sobre os quais os historiadores da arte se debruçavam, seja para escrever, seja para ensinar a história da arte. Isso porque, diz a autora, a escrita e o ensino da disciplina, em busca de uma cientificidade, fixaram-se numa crença da

<sup>198</sup> Ibid.

<sup>199</sup> Ibid.

<sup>200</sup> SMITH, Annie. Fundamentos teóricos do ensino da História da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53.

<sup>201</sup> CAVALCANTI, Carlos. *Como entender a arte moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

<sup>202</sup> Ibid., p. 11.

“evolução da arte” e assim escrevia-se, ensinava-se, a partir do “objeto, seus materiais, seus criadores, enfim, tudo o que pudesse ser comprovado ‘concretamente’”<sup>203</sup>.

Para Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain<sup>204</sup>, o ensino de “História da arte” pode ser considerado “o caminho adequado ao desenvolvimento do gosto estético”, contudo, chamam atenção para a ideia de que “não há, porém, uma genuína História da Arte. Existem, sim, historiadores que têm selecionado objetos artísticos, dentre os que restaram de uma sociedade, e os reúnem de tal modo que outros consideram esses exemplos típicos de um período da História”. Quais desses objetos “podem ser exibidos, isto depende, em grande parte, do historiador”. Em certa medida, portanto, adverte os autores

[...] um estudo de História da Arte pode condicionar o exame da evolução dos estilos artísticos, tais como são vistos por uma autoridade no assunto, mas não os facultar, necessariamente, a capacidade de apreciação desses estilos, nem nos permite desenvolver, automaticamente, uma consciência estética dos objetos fora do domínio da História da Arte<sup>205</sup>.

O desenvolvimento da consciência estética, afirma Lowenfeld e Brittain, é “a parte fundamental da educação artística”, pois, estão de acordo que “significa educar uma pessoa para experiências perceptivas, intelectuais e emocionais, de modo que. estas fiquem profundamente arraigadas, bem integradas”. Por educação estética, os autores entendem “uma vasta gama de experiências de arte – não em artes –, incluindo a produção de formas artísticas”, a estética, afirmam “pouco tem a ver com sentimentalismo, por um lado, ou com a acumulação dos conhecimentos de fatos”<sup>206</sup>.

Em *A educação pela arte*<sup>207</sup>, Herbert Read pondera que “o prazer da apreciação artística é a maneira mais valiosa de adquirirmos nossos hábitos de apreensão estética”, assim, um curso que tenha como finalidade o desenvolvimento estético ou, como ele escreve “o desenvolvimento da sensibilidade com relação às obras de arte” deverá ter “coerência e direção” e ambas características “podem ser fornecidas pela teoria da arte ou pela história da arte”. Para o autor, seria “melhor tomar a história da arte como estrutura básica” e, afirma ainda que, caso fosse elaborar um curso universitário em artes,

[...] começaria com o curso de história e teoria das belas-artes, solicitando a meus alunos que libertassem suas mentes de todo conceito que possam ter formado com relação à natureza da arte. Em seguida, com ajuda da riqueza de ilustração, hoje disponível ao professor de história da arte, começaria a mostrar-lhes exemplos do que a arte já foi, começando pelo princípio, com a arte do homem primitivo e, ao longo das diferentes épocas, passando pela Ásia, Egito, Grécia e por todos os países da Terra onde uma cultura tenha surgido, até chegarmos à arte da nossa época. Nesse ínterim, deveríamos

<sup>203</sup> LUZ, Angela Ancora da. As histórias da arte e suas vertentes. *Arquivos da Escola de Belas Artes*, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, n. 18, p. 13, 2010. (grifos do texto original)

<sup>204</sup> LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

<sup>205</sup> Ibid., p. 373.

<sup>206</sup> Ibid., p. 369-371.

<sup>207</sup> READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 291-292.

observar como a arte de cada período ilumina a cultura desse período; deveríamos estabelecer as influências que se espalharam de uma época para outra, e de país para país. Também deveríamos fazer referência às obras de arte individuais, observar como o artista explorou seu material; a beleza de cada técnica e a função de cada obra de arte com relação à vida do povo, sua economia e sua religião. Tudo isso deveria ser feito num espírito possessivo, pois uma obra de arte, como os organismos vivos, não consegue viver isolada de seu meio ambiente, e as obras de arte que vamos apreciar devem ser todas obras de arte vivas. Nessa atmosfera, que não é uma atmosfera de análise e pesquisa, mas, insisto, uma atmosfera de iniciativa criadora, a sensibilidade estética é despertada, o hábito da apreciação se forma<sup>208</sup>.

Read adverte que o processo, para o desenvolvimento estético,

[...] não deve terminar por aí. A arte, justamente por exigir uma apreensão intuitiva, não pode ser vista apenas como história. Ela é uma atividade atual, e eu consideraria minha tarefa cumprida apenas pela metade se, ao ensinar a fruição da arte do passado, não levasse meus alunos a apreciar a arte da atualidade. A arte de hoje é um testemunho de nossa cultura, um testemunho de suas qualidades positivas e de suas limitações, da mesma forma que as artes do passado representam as culturas do passado. Não podemos participar totalmente da consciência moderna se não conseguimos aprender a apreciar a arte significativa de nossa época. Como as pessoas não aprenderam, na juventude, o hábito da fruição, tendem a se aproximar da arte contemporânea com a mente fechada<sup>209</sup>.

Com a mesma duração, de 1h30, que as aulas de “História e Crítica da pintura moderna”, o Curso Intensivo de Arte na Educação oferecia aulas de “Introdução à apreciação artística” sob a responsabilidade dos historiadores e críticos da arte José Roberto Teixeira Leite (que ministrou a disciplina entre os anos de 1965 e 1967) e Frederico Moraes (que assumiu a disciplina em 1968).

Para o curso de “Introdução à apreciação artística”, realizado em 1966, o programa da disciplina foi composto por: Encontro 1: Estilos de apreciação; 2: Estilos; 3: Os conceitos; 4: As teorias da arte; 5: Os critérios de apreciação; 6: Os critérios de apreciação; 7: Os critérios de apreciação; 8: Visita a Fundação Raymundo Castro Maya<sup>210</sup>; 9: Elementos e princípios; 10: Os meios expressivos; 11: As técnicas/Visita à exposição de Arte Portuguesa no Museu Nacional de Belas Artes<sup>211</sup>.

Em “Desenvolvimento da capacidade criadora”<sup>212</sup>, Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain defendem que está estreitamente relacionado o “papel que a apreciação da arte desempenha no desenvolvimento da consciência estética”. De algum modo, dizem os autores, “a questão do gosto entra no quadro, e talvez esse gosto seja algo que possa ser ensinado”, ou pelo menos o

<sup>208</sup> Ibid., p. 292.

<sup>209</sup> Ibid.

<sup>210</sup> Os museus Castro Maya - Museu do Açude e Museu da Chácara do Céu - foram, inicialmente residências do empresário, colecionador de artes e um dos participantes da fundação do Museu de Arte Moderna - MAM, Raymundo Castro Maya, por ele doadas à Fundação que levava seu nome, criada em 1963, e extinta em 1983, quando ambos foram incorporados ao governo brasileiro e atualmente integram o IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus), do Ministério do Turismo. Os prédios, acervos e Museus Castro Maya foram tombados pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em 1974. Informações verificadas em: museucastromaya.com.br. Acesso em: 23 dez. 2019.

<sup>211</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Curso de introdução à apreciação artística*. [S. l.]: CIAE, 1966. 3 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>212</sup> LOWENFELD; BRITTAI, op. cit., 1977.

desenvolvimento da “capacidade de fazer seleções, baseado em alguns critérios estabelecidos pelas autoridades em arte”<sup>213</sup>.

A questão da “apreciação artística no âmbito da educação artística”, segundo Imanol Agirre, emerge nos anos de 1960<sup>214</sup>, quando “a orientação disciplinar da educação decidiu preencher a lacuna tradicional deixada por um modelo de educação artística diretamente centrado na produção de artefatos e não na reflexão sobre os mesmos”<sup>215</sup>. No contexto do Curso Intensivo de Arte na Educação, a “apreciação artística” pode ser compreendida como uma experiência “no processo de um desenvolvimento estético do professor-aluno” participante do curso, uma forma de envolver cada estudante a descobrir seu próprio “processo criativo” e, conseqüentemente “levá-lo à sua forma particular de educar”<sup>216</sup>.

Momentos de “apreciação artística” foram possibilitados aos estudantes do Curso Intensivo de Arte na Educação, em diferentes momentos de contato com obras de arte, em exposições realizadas em distintos espaços, entre eles a Bienal de Artes de São Paulo. Como Relata Cleonice Regis, que participou do curso, na edição de 1963

[...] Quando eu fui fazer o CIAE, no Rio de Janeiro, ela [Noemia Varela] nos levou para São Paulo para ver a Bienal de Artes. Aquilo foi maravilhoso. era uma formação teórica, prática e cultural. Em São Paulo e no Rio de Janeiro íamos para museus, para o conservatório de música, então, era uma formação cultural. Foi muito importante para que nós pudéssemos conhecer outros artistas de outros países. Para ver diferentes tipos de pinturas, as cores, os materiais. Aquela visita a bienal, como é grande aquela exposição, foi importante porque vimos muita arte, depois, conversamos sobre o que vimos. Como professora fiquei muito contente com a formação no CIAE, com a visita a bienal. E veja que aventura, ir até São Paulo, mas também tinha os artistas das Escolinhas, no Rio [de Janeiro] tinha a Fayga Ostrower, a do Paraguai [Olga Blinder], tinha o Augusto [Rodrigues], ele era um artista! Na Escolinha de Recife, temos o Gil Vicente um artista conhecido, então, a formação no CIAE e nas Escolinhas era teórica, pessoal, prática e cultural<sup>217</sup>.

No ano de 1967, com apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que “concedeu ajuda de custo para passagens de alunas bolsistas do CIAE”<sup>218</sup>, um grupo e professoras/es inscritas/os no CIAE, acompanhados pela arte-educadora Noemia Varela, realiza viagem à São Paulo, para visita à IX Bienal. Naquele ano, o grupo permaneceu na cidade de São

<sup>213</sup> Ibid, p. 371.

<sup>214</sup> “Mais tarde, nos anos de 1980, a introdução, juntamente com a produção e com igual nível, a necessidade de considerar a estética, a crítica e a história da arte nos currículos escolares, uma série de pesquisas e propostas tem sido feita sobre a relevância da formação em apreciação artística no contexto escolar, a relevância e eficácia dos métodos propostos, sua incidência nos processos de gestão, seu impacto na criatividade, as possibilidades e métodos de avaliação destes e um número infinito de problemas que, devido ao seu interesse e novidade em nossa área, atraem a atenção de centenas de pesquisadores” (AGIRRE, 2000, p. 111). (Tradução nossa).

<sup>215</sup> AGIRRE, Imanol. *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2000. p. 111. (Tradução nossa).

<sup>216</sup> VARELA, op. cit., 2001, p. 180-184.

<sup>217</sup> VAZ, Cleonice. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. [S. l.], 02 ago. 2017.

<sup>218</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Livro de registro de aulas*. Rio de Janeiro: CIAE, 1967. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

Paulo de 20 a 31 de outubro, e realizou visitas à Bienal de São Paulo, assim como “outras exposições e galerias de arte”<sup>219</sup>. Frederico de Moraes, que naquele ano assumira a disciplina de “Introdução à apreciação artística”, no CIAE, fazia parte do “júri de premiação da Bienal” e realizou “encontro com o grupo”<sup>220</sup> na exposição, em São Paulo. As visitas, dirigidas entre outros objetivos à “apreciação artística” ocorriam também em museus e galerias de arte, nessas havia momentos de “diálogo” com os artistas<sup>221</sup>. Nos museus e galerias de artes eram feitas “visitas guiadas” pelos professores de “Introdução à apreciação artística”, assim como pelo professor de “história e crítica da arte moderna”, Carlos Cavalcanti.

Ateliês de artistas também foram utilizados como espaços de aulas para cursistas do CIAE. No livro de registro de aulas do CIAE/1961 foram apontadas visitas ao “ateliê de arte de Vera Tormenta”, artista e professora no CIAE. Durante a visita, “diálogos sobre processo criativo foram empreendidos”<sup>222</sup>. Consta no livro de registros de aula a realização de uma “visita guiada” ao museu de Arte Moderna/RJ. Nesta visita, as/os participantes do CIAE, foram acompanhadas/os pelo professor Carlos Cavalcanti que, em encontros realizados após esta visita propôs a “leitura, análise e debate” do texto: “Os museus de arte na educação”<sup>223</sup>, de autoria de Regina M. Real, museóloga fluminense com formação no Curso Técnico de Museus do Museu Histórico Nacional.

No referido texto, a autora apresenta “a importância dos museus de arte na educação” frente à “valorização dos museus históricos e científicos” do ponto de vista educacional, considerando que “a cultura artística” deve ser compreendida no mesmo nível que a histórica e científica. Já no início do trabalho, Regina M. Real, defende a ideia de que as “crianças precisam frequentar os museus de arte para familiarizar-se com o belo”. Não importa o meio a que pertençam as crianças, “os museus são públicos” e os programas educacionais ainda “não compreenderam” a importância do contato delas com a arte, através de “visitas sistemáticas aos museus de arte”<sup>224</sup>.

Durante essas visitas, argumenta a autora, é “importante que as crianças possam manusear reproduções de obras celebres”, possam conhecer “os processos de moldagem das esculturas clássicas”, mas é também “primordial o contato visual direto com as obras-primas”, visando o desenvolvimento do “senso estético”. Regina M. Real entende que cabe aos professores de artes a realização de atividades nos museus, visando “possibilitar momentos de apreciação artística aos

---

<sup>219</sup> Ibid.

<sup>220</sup> Ibid.

<sup>221</sup> Conforme verificado nos programas de atividades de 1961 a 1972.

<sup>222</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Livro de registro de aulas* São Paulo: CIAE, 1961. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>223</sup> REAL, Regina M. Os museus de arte na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 2, n. 6, p. 375-384, 1944.

<sup>224</sup> Ibid., p. 376.

estudantes”, assim como o “desenvolvimento emocional” e o “senso estético” das crianças. Assim, finaliza, o museu de artes é “espaço privilegiado para esse desenvolvimento”<sup>225</sup> que, também, depende das ações propostas pelos professores no espaço.

Seguindo as ideias apresentadas no texto de Regina M. Real, ou seja, de um ponto de vista museológico, circunscrito ao espaço e tempo do artigo aqui convocado, o museu “acordado de uma letargia”, tornou-se “em nossa época, uma manifestação essencial na vida contemporânea”, agindo a partir de uma disposição que possa “facilitar sob todos os aspectos a melhor apreciação por parte do visitante”. Com esta “nova” concepção de museu, o visitante – professores, estudantes e público em geral – é entendido como alguém a quem o museu precisa “atrair, seduzir, dirigir atenção”, levando o visitante a entender aquele espaço como um “laboratório de desenvolvimento de sua sensibilidade”. Dessa forma, os museus de artes, instituições voltadas para o “ensinamento”, também “histórico e científico”, poderiam, na visão da autora, “ser entendidos no campo educacional” como espaços “de desenvolvimento do senso estético”<sup>226</sup>.

Por outro lado, diz Regina Real, esse desenvolvimento “não dependerá exclusivamente das obras-primas”, mas de diferentes e “sutis valores longamente estudados”, entre os quais “a arquitetura do museu” e “a menor etiqueta colocada em uma peça”, pois, espera-se a apreciação da obra com o mínimo de interferência de “etiquetas com informações sobre a mesma”, isso seria parte do “profissional que, se solicitado, poderá tirar as dúvidas”, mas também é entendido como uma função do professor que deveria previamente conhecer as obras e os museus que, embora na visão de muitos “sejam destinados a uma elite”, deverá “ele contribuir para desenvolver e enriquecer em todos a sensibilidade artística”, ou seja, aqueles saberes sensíveis que “não contemplam sem o conhecimento artístico”. Assim, como possibilidade educacional, os museus de artes podem “tirar dúvidas do espectador” que, ao “apreciar a obra de arte” quer “saber quando e onde foi feita”, isso “é aspecto da História da arte” – que se seguia, também, no CIAE – mas, a história da arte “não basta”, pois, “seria preferir a obra, a sua sombra do passado”. No entanto, “a explicação histórica pode interessar, não só pelo que ela é em si, mas pelo que ela pode sugerir”. O “encanto” não está “somente em uma forma visível, mas numa certa força expressiva, num prolongamento humano, neste invisível que se deixa apenas imaginar”.

A autora finaliza o artigo convidando os educadores brasileiros “à imitação dos europeus e norte-americanos” quando levam “a criança a ter interesse pela arte”, primeiro como “distração” executando “desenhos espontâneos”, depois, dirigindo essa “distração” para a “observação” e “apreciação de obras-primas”. Dessa forma, conclui que a “criança estará mais preparada” para a

---

<sup>225</sup> Ibid., p. 376-377.

<sup>226</sup> Ibid., p. 377.

possibilidade de “ela desejar, no futuro, ter em volta de si um ambiente agradável, harmonioso” e, de ser um “sujeito ativo na formação de uma sociedade mais feliz”<sup>227</sup>.

### 3.2.1 Outras experiências, outras estéticas

*O Carlos Cavalcanti deu curso de história da arte no CIAE, tinha arte popular também com a Cascia Frade, com o grande artista pernambucano Mestre Vitalino, Heitor dos Prazeres, então, era uma formação pluralista.*

Jader de Medeiros Britto <sup>228</sup>

Como escreveu Noemia Varela, a “arte deixou de ser algo divino e misterioso”, a “natureza da arte moderna impõe novas ideias, conceitos, formas de expressão e abertura para o diálogo renovador da pedagogia da arte”, naquele contexto, escreve a autora, já não havia mais lugar para “artes maiores”, assim como para “artes menores”. Todo esse processo de mudanças exigia a “orientação” e formação de professoras/es de artes que tivessem “suas raízes nas experiências criativas de nosso campo”<sup>229</sup>, assim como estar atentos às mudanças nos campos da arte e do seu ensino.

O pintor e músico Heitor dos Prazeres, o ceramista popular e músico Mestre Vitalino, o bumba-meu-boi, os folguedos populares, as danças populares como o samba e o maracatu compuseram, com as festas juninas e mais a “arte erudita”, a formação estética de professoras/es participantes do Curso Intensivo de Arte na Educação. O encontro entre erudito e popular no CIAE representou, nas lembranças de Cecília Conde<sup>230</sup>, professora de música no CIAE, algo

[...] muito novo para mim, me inquietou a pensar em algo além do que eu já conhecia, dos recitais, das apresentações em salões no Rio de Janeiro, havia muita cultura fora do Rio de Janeiro. Isso era fascinante no Curso Intensivo, a diversidade cultural, a

<sup>227</sup> REAL, op. cit., p. 382.

<sup>228</sup> BRITTO, Jader de Medeiros. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Rio de Janeiro, 26 out. 2016.

<sup>229</sup> VARELA, Noemia. Métodos e processos de orientação das diversas formas de atividades artísticas no ensino de 1º grau. In: ENCONTRO DE ESPECIALISTAS DE ARTE E EDUCAÇÃO, 1973, Brasília. [Comunicações]. Brasília: MEC, UnB, 1973. 15 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>230</sup> Cecília Fernandez Conde (1934-2018). Formada em canto e piano, pelo Conservatório Brasileiro de Música (1953). Com extensa carreira docente, inicia suas atividades no campo teatral em 1963, compondo para a cena no grupo de Teatro de Bonecos de Ilo Krugli (1930-2019) e Pedro Tournon, onde atua até 1970. Assina, em 1967, a música de *O Barbeiro de Sevilha*, de Beaumarchais, direção de Paulo Afonso Grisolli. Trabalha também no teatro infantil, merecendo destaque suas músicas para *Pluft, o Fantasminha*, de Maria Clara Machado, 1969. A partir da metade dos anos 80, a participação na vida teatral tornou-se mais esporádica, em função de outros compromissos com a administração cultural do Estado e com o Conservatório Brasileiro de Música, onde como diretora funda e orienta o Curso de Musicoterapia. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa230487/cecilia-conde>. Acesso em: 31 jan. 2020.

diversidade da musicalidade, das culturas do Brasil em um curso de formação de professores. Depois estes professores trabalhavam isso nas Escolinhas em que trabalhavam ou nas escolas municipais e estaduais, enfim, em sala de aula. Trabalhamos no CIAE com o boi-bumbá, as pessoas de fora do país, mas também do sudeste do Brasil não conheciam e ficavam encantados com a possibilidade de trabalhar a partir daquele movimento em sala de aula, isso era fascinante na Escolinha, no CIAE.<sup>231</sup>

No relato de Cásia Frade<sup>232</sup>, professora de música e cultura popular, no CIAE,

A Escolinha era o espaço perfeito para trabalhar a música com a cultura popular, as danças tradicionais, os rituais, naquela época nós já estávamos montando bumba-meu-boi, ciranda. Meu trabalho era todo voltado para a música e a cultura popular na educação, por conta da minha vivência no interior de Minas Gerais, onde passei minha infância, adolescência e onde comecei a ser professora de Música. Viver o carnaval, os caxambus, festa de reis, tudo isso tinha na minha terra e, eu gostava muito de tudo isso. Então, eu comecei a investigar essas manifestações e suas relações com a escola, com a educação. [...] a Cecília [Conde] me aproximou da Escolinha para discutir essas manifestações culturais e suas relações com a educação, em cursos de formação de professores na Escolinha, no Curso Intensivo [de Arte na Educação]. Tradição, música, rituais, cultura e o espaço da educação formal e não formal. Esses eram os tópicos trabalhados nos cursos intensivos que eu ministrava na Escolinha. A cada curso eu me encontrava com uma nova turma de professores, de diferentes Estados brasileiros e do exterior. A diversidade da formação, da cultura dos docentes, a diversidade de saberes. Então, nesses cursos, do CIAE, os discentes também vinham com diferentes interesses, buscavam por saberes para a aplicação destes em diferentes setores. Estávamos todos interessados em trabalhar arte na educação, seja esta formal ou não formal. [...] Enfim, o Augusto [Rodrigues] trazia esses artistas com práticas em arte popular, ou seja, a Escolinha já era um ambiente favorável ao trabalho com as tradições, as manifestações populares. [...] Nos cursos não havia qualquer resistência, também porque o pessoal de música lida com artistas, com compositores, chamados eruditos, como Villa-Lobos, entre outros, com uma produção musical muito inspirada em canções e ritos populares, a congada, canção infantil, então, no ambiente de música, não tem muito resistência a esse tipo de trabalho<sup>233</sup>.

Na visão da professora Maria Lúcia Freire<sup>234</sup>

O confronto com toda a questão do tradicional, então era novidade. [...] Era difícil entender, na época, aquela experiência, é hoje ainda pra mim porque havia muita experimentação. [...] foi lá que, pela primeira vez na minha vida, tive contato com arte popular, vi o samba ser considerado uma coisa de respeito, eu tive os meus, mas que encontros tiveram [as] professoras que vinham pela primeira vez para o Rio de Janeiro, para a Escolinha e tudo o que oferecia aquele curso do CIAE? [...] Tudo o que se via no CIAE, seja popular ou não, era feita análise daquele trabalho, assim como se fazia dos trabalhos das crianças. Isso estava em consonância com o que se queria na Escolinha e se pedia naquele momento. Um mestre que soubesse de arte e que integrasse essa arte na

<sup>231</sup> CONDE, Cecília. *Entrevista concedida a Sidney Peterson*. Rio de Janeiro, 24 out. 2016.

<sup>232</sup> Maria Cásia do Nascimento Frade, graduada em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é vice-presidente da Comissão Nacional de Folclore/UNESCO e membro de várias organizações, nacionais e internacionais, relacionada à cultura popular. Informações disponibilizadas pela autora em: MIRANDA, Orlando (org.). *Educação pela arte*. Rio de Janeiro: Teatral, 2011. p. 71.

<sup>233</sup> FRADE, Cásia. *Entrevista concedida a Sidney Peterson*. Rio de Janeiro, 28 out. 2017.

<sup>234</sup> Maria Lúcia dos Santos Freire é formada pela Escola Nacional de Belas Artes (artes plásticas), autora de livros sobre “História da Arte, dentre eles: “Imagens da arte Brasileira”, publicado pela Fundação Cesgranrio, em 2005. Foi professora de artes plásticas na Escolinha de Arte do Brasil, na década de 1950, nas décadas seguintes ministrou disciplinas no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE). Na década de 1970, coordenou equipe de pesquisadores em trabalho de levantamento de documentos e realização de entrevistas para elaboração de um livro, comemorativo, sobre a Escolinha de Arte do Brasil. Em 1980, parte do relatório desenvolvido pela equipe foi publicado pelo INEP, sob o título de Escolinha de Arte do Brasil.

educação com a devida experiência e estudos teóricos e práticos e a Escolinha oferecia isso<sup>235</sup>.

Antes mesmo de criar a Escolinha de Arte do Brasil, Augusto Rodrigues já se interessava por apresentar trabalhos de artistas oriundos das classes populares. Em crônica publicada no Diário de São Paulo, em 29 de julho de 1944, o crítico Luís Martins escreve que

No Rio [de Janeiro], Augusto Rodrigues me aparece barbado, de sapatos brancos contrastando com o terno cinza, nervoso, cheio de gestos, falando, entortando a cabeça numa atitude que lhe é peculiar, e me dizendo que eu preciso conhecer a pintura de Heitor dos Prazeres. O sambista? Sim, o sambista. Ele, Augusto Rodrigues, tem em casa a quase totalidade do artista *colored* e, se eu tivesse tempo, poderíamos, de táxi, estar em cinco minutos no seu apartamento da Rua das Marrecas. Fui à casa das Marrecas. Conheci Heitor dos Prazeres, isto é, os seus trabalhos de pintura. Diante de qualquer artista, desses chamados “ingênuos”, mas que são apenas espontâneos, despreziosos e não se estragam numa aprendizagem longa e pernicioso, a evocação é fatal: “Parece o *douannier*<sup>236</sup> Rousseau!” [...] Acha Augusto Rodrigues que naquela pintura instintiva e violentamente antiacadêmica, antidogmática, e antitécnica está um admirável filão de pesquisas para a pintura brasileira. Concordando com a mensagem de [Thomas Hart] Benton<sup>237</sup>, ele desejava que a pintura nacional se estabelecesse em bases populares, típicas, representativas dos nossos hábitos, dos nossos costumes, do nosso folclore, da nossa cultura, enfim. Sem dúvida, aquilo é intensamente brasileiro e tem um sabor de uma virgindade primitiva, uma audácia ingênua e uma instintiva sabedoria, capaz de sugerir soluções que eu gostaria de recomendar à meditação dos nossos pintores<sup>238</sup>.

Augusto Rodrigues, desde a percepção de Luís Martins, desejava um “giro” na pintura brasileira, tendo as “bases populares”, “nossos costumes” e “nosso folclore” como fundamentos para a produção artística. Da mesma opinião, contudo, voltada para o campo da formação de professoras/es de arte, Noemia Varela afirma que, com relação ao Curso Intensivo de Arte na Educação, foi proposta de Augusto Rodrigues borrar as fronteiras entre “arte erudita” e “arte popular” ao convidar não somente professoras/es “titulados e com experiência de alto nível, mas também, conquistou para a equipe docente [do CIAE] o artista, o artesão, o crítico de arte, o poeta, o cientista e todo aquele capaz de alargar a percepção do professor-aluno”<sup>239</sup>.

Folclore, ainda desde a ponderação de Luís Martins sobre os interesses de Augusto Rodrigues, era também uma base para a arte, assim como para a arte na educação, pois, nas palavras de Rodrigues, constitui-se como um “caminho hábil para articular a educação com o meio a que

<sup>235</sup> FREIRE, Maria Lúcia. *Entrevista concedida a Sidney Peterson*. Rio de Janeiro, 26 out. 2017.

<sup>236</sup> Henri-Julien-Félix Rousseau (Laval, 21 de maio de 1844 -- Paris, 2 de setembro de 1910), conhecido também pelo público como o *douannier* (aduaneiro) por ter trabalhado como inspetor de alfândega, foi um pintor francês inserido no movimento moderno do pós-impressionismo “A sua obra foi pouco apreciada pelo público geral e pelos críticos seus contemporâneos tendo sido constantemente remetida para o grupo da arte naïf e primitivista - pelo seu carácter autodidata, resultado da inexistência de formação acadêmica no campo artístico, pela recusa dos cânones da arte reconhecida até então e pela aparente ingenuidade grotesca”. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/prazer-em-conhecer/henri-rousseau/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

<sup>237</sup> Pintor e muralista norte-americano que esteve à frente, juntamente com os artistas Grant Wood e John Stuart Curry, do movimento de arte regional ou Figurativa Regionalista.

<sup>238</sup> MARTINS, Ana Luisa; SILVA, José Armando P. (org.). *Luís Martins: um cronista de arte em São Paulo nos anos 1940*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2009. p. 126.

<sup>239</sup> VARELA, op. cit., 1986. p. 18.

serve” e “recuperando os valores de cada cultura”, contribuir “para a configuração de identidades”<sup>240</sup>. Como podemos perceber, em seu discurso, Rodrigues relaciona as manifestações culturais populares à identidade, algo que sabemos será a tônica para a inserção do folclore nos currículos de formação de professoras/es nos cursos de licenciatura em educação artística, a partir de 1973, assunto que trataremos no próximo capítulo.

Os primeiros dez anos de realização do Curso Intensivo de Arte na Educação, ou seja, de 1961 a 1971, é um período marcado por intensos debates acerca da temática “folclore e educação”, no Brasil. Antes disso, o folclorista Renato Almeida já defendera, em aula ministrada no curso de férias da Associação Brasileira de Educação (ABE) que, nas escolas normais, deveria ser ensinado às futuras professoras, os meios de discriminar os elementos folclóricos, para que elas pudessem utilizá-los nas escolas. Para o autor:

Em cada jogo, em cada história, em cada cantiga, é necessário aproveitar o que se ensina, ou mesmo gravar no espírito da criança as constantes tradicionais do nosso povo. Não se lhes deve falar de monstros, em gestos de bandoleiros, em superstições ou magias, nem em coisas que lhes possam excitar a imaginação ou criar temores, mas no que for instrutivo e agradável, no que contribui para amar mais ao país e a melhor conhecer os seus aspectos ou tiver condições educacionais. A gradação dos meios folclóricos utilizáveis seria uma propedêutica a ensinar e retificar com a prática<sup>241</sup>.

De mesma opinião, sobre a necessidade do ensino de elementos folclóricos nos cursos de formação de professoras/es, a folclorista Maria de Lourdes Ribeiro destaca que as/os professoras/es necessitam compreender os motivos pelos quais o Folclore é um fator didático e como devem aprender a utilizá-lo em ambientes escolares. A autora defende a inserção do Folclore como uma “disciplina específica no Curso Normal”, do contrário, diz ela, será muito difícil “qualquer utilização eficiente e sistemática”<sup>242</sup>. Maria de Lourdes Ribeiro conclui que “a minha dupla qualidade de professora e de folclorista me permite sentir a necessidade de ser fixado com rigor o problema, de imprescindível solução, que é o preparo do professor primário para aplicar o Folclore na escola”<sup>243</sup>.

Contudo, como afirma Leda Guimarães, pesquisadora de Arte/Educação, os debates promovidos pelos/as folcloristas, no contexto brasileiro, apesar do êxito obtido em diferentes

<sup>240</sup> RODRIGUES, Augusto. *Um caminho alternativo para a educação criadora no Brasil*. 8 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>241</sup> ALMEIDA, Renato de. Os professores e o Folk-lore. *O Jornal Guanabara*, 22 fev. 1948. Documento F-1235. Acervo CDU. Biblioteca Amadeu Amaral. Disponível em: [http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=\\Acervo01\drive\\_r\Trbs\CDU\CDU.docpro&tam=844x1600](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=\\Acervo01\drive_r\Trbs\CDU\CDU.docpro&tam=844x1600). Acesso em: 07 jan. 2020.

<sup>242</sup> RIBEIRO, Maria de Lourdes. O Folclore no Ensino Primário. *Revista Brasileira de Folclore*, v. 2, n. 3, mai./ago. 1962. p. 93.

<sup>243</sup> *Ibid.*, p. 94.

pontos<sup>244</sup>, não alcançaram seu maior desejo “de ter um lugar ao sol na academia”<sup>245</sup>. Segundo a autora, baseada na análise de Rodolfo Luiz Vilhena, “essa frustração deve-se, em parte, a mudanças no campo das ciências sociais”<sup>246</sup>.

Na área de ensino de artes, o folclore “esteve presente nas antigas Escolas de Belas Artes e também nos programas de ensino dos Conservatórios de Música” e foi, especificamente no campo da música, como já apontado por Cáscia Frade, que, consubstancia Leda Guimarães, “a pesquisa folclórica ocupou lugar importante”, utilizando “metodologias e procedimentos etnográficos (etnomusicologia) que privilegiam a descrição de eventos e suportes materiais de manifestações populares: objetos, instrumentos, vestuário, etc.” A pesquisa “é uma das estratégias de legitimação da ciência que contrapõe um conhecimento sistematizado ao senso-comum”. A presença da “disciplina folclore nos cursos de artes traz”, assim, “esse discurso da objetividade científica do pesquisador, numa época em que a pesquisa em arte ou em ensino de arte, ainda não estava consolidada no país”. É no campo das artes, no ensino superior, que as/os folcloristas atuaram como professoras/es e pesquisadoras/es, no entanto, o discurso dessas/es profissionais, afirma Leda Guimarães, “não era o da arte, e sim o das ciências”<sup>247</sup>.

Um viés da relação entre folclore e ensino de artes, no campo da educação não escolarizada, que nos chega através do projeto de formação de professoras/es de artes da Escolinha de Arte do Brasil, nos referimos ao Curso Intensivo de Arte na Educação. Outro viés dessa relação como aponta Leda Guimarães, nos “chega com os cursos de licenciatura em Educação Artística, de caráter polivalente”. Nesses cursos, realizados a partir da década de 1970, o objetivo era formar professoras/es “para atuarem no ensino fundamental. O folclore entra como disciplina instrumentadora de um discurso cívico-pedagógico, no qual as tradições populares, mais uma vez, são associadas à identidade nacional”<sup>248</sup>.

No programa de formação do Curso Intensivo de Arte na Educação de 1962, realizado entre 02 de maio e 31 de julho, consta “roteiro de palestra” a cargo do professor Edison Carneiro – então diretor da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro e membro da Comissão do Folclore do Conselho Nacional de Folclore --, realizada em 26 de junho daquele ano para estudantes do

<sup>244</sup> Leda Guimarães em sua tese de doutorado elenca diferentes congressos e eventos que “contribuíram para a consolidação do tema” folclore”, ou seja, “mesmo obsoleto, os estudos folclóricos no Brasil têm um campo de atuação que não pode ser ignorado” (GUIMARÃES, 2005, p. 70).

<sup>245</sup> GUIMARAES, Leda Maria de B. *Entre a universidade e a diversidade: a linha vermelha do ensino da arte*. Tese (Doutorado) -- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2005. p. 78.

<sup>246</sup> Sobre a questão, Cf. Guimarães (2005); Vilhena (1997); Canclini (2015).

<sup>247</sup> GUIMARÃES, op. cit., p. 82–83.

<sup>248</sup> Ibid., p. 84.

CIAE. A palestra foi organizada em três partes: “O folclore como um conjunto orgânico”; “O folclore como instrumento de educação” e “A necessidade, mãe do folclore, mãe da educação”<sup>249</sup>.

Para as duas primeiras partes da palestra, “O folclore como um conjunto orgânico” e “O folclore como instrumento de educação”, foram relacionados temas para discussão, na terceira parte não constam temas. Na primeira parte: “poesia, música, dança, representação, as artes plásticas, os ditos, os gestos e as atitudes, os costumes, a culinária, a vestimenta, as devoções, as rondas, os jogos, os joguetes, os instrumentos, os ‘folkways’”<sup>250</sup>. Na segunda e maior parte

A escola democrática e o conhecimentos científico, o pensamento especulativo: o mito e a lenda como explicação da realidade de acordo com os conhecimentos do tempo; a aquisição do conhecimento: o exemplo, a proximidade, a participação, o sentido prático, os processos mnemônicos, os testes de inteligência e a observação e a experiência; a expressão oral: a linguagem, os meios de comunicação, a difusão dos fatos e das ideias, a personificação e animalização de sentimentos e ideias, a cristalização da experiência e do exemplo e o reflexo da vida social; a defesa (direta e indireta) da espécie: a credence e a superstição, a proteção do homem, a proteção da flora e da fauna, os prenúncios e os agouros, os demônios e os gênios benfazejos, os beatos, as devoções populares e as adivinhações e as bruxarias; o sentimento estético: a música, as artes plásticas, a decoração, a vestimenta e os adornos pessoais; a vida em sociedade: jogos, danças (e rodas), cortejos e representações, a ajuda mutua, a etiqueta, o ciclo humano, as canções de trabalho: o ajustamento à realidade: os costumes, os artesanatos, as técnicas de subsistência, a medicina popular, a habitação, o comercio, os transportes<sup>251</sup>.

O programa aponta para um trabalho envolvendo artes, sociedade e ser humano. Um modo próprio de trabalho do professor Edison Carneiro que, como afirma Lilia K. Moritz Schwarcz, “diferente do modelo europeu, que surge na era moderna e se dedica a conservar expressões culturais antigas e partilhadas por gente comum”, o professor de folclore no CIAE, procurou “combinar manifestações culturais com práticas sociais”<sup>252</sup> e artísticas. Artes e modos de subsistência, na sociedade moderna, seriam exemplos de folclore, uma vez que congregavam práticas sociais, artísticas e estéticas.

Na matriz curricular do Curso Intensivo de Arte na Educação, diferentes manifestações culturais se fizeram presentes e, ainda que as chamadas “artes eruditas” tivessem mais espaço nas atividades teóricas e práticas, percebemos uma “entrada” importante, no CIAE, conforme análise dos programas de formação (1961-1971), para as manifestações populares. O curso já transitava nas fronteiras do “erudito” e “popular” com a finalidade de “alargar a percepção do professor-aluno” participante do Curso Intensivo de Arte na Educação. A diversidade presente na concepção

<sup>249</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Folclore CIAE*. CIAE, 1962. 2 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>250</sup> Ibid.

<sup>251</sup> Ibid.

<sup>252</sup> SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Resenha. *Revista de Antropologia USP*, São Paulo, v. 51, n. 1, 2008.

pedagógica do curso, provoca o “uso da imaginação na meta de organização de experiências construtivas”<sup>253</sup>.



< 20. Registro de encerramento do Curso Intensivo de Arte na Educação, Danças Populares por alunas do CIAE. 1962. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.



< 21. Apresentação de Maracatu pela aluna Margarida Trindade. CIAE. 1962. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

<sup>253</sup> VARELA, op. cit., 1986, p. 18.



< 22. Ao lado: Registro de encerramento das aulas de dança no Curso Intensivo de Arte na Educação no CIAE. Ao centro, a professora Maria Fux se apresenta para estudantes e familiares, no Museu de Arte Moderna/RJ. 1962. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

< 23. Abaixo: Aula de teatro no aterro do flamengo com Ilo Krugli. CIAE, 1965. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.





< 24. Apresentação de Heitor dos Prazeres no Curso Intensivo de Arte na Educação. 1963. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.



< 25. Noemia Varela participa de aula com Laís Aderne no Curso Intensivo de Arte na Educação. s/d. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

### 3.2.2 Caminhos da curadoria

No livro, do qual tomamos emprestado o título para utilizar aqui como subtítulo desta parte, o curador e historiador da arte suíço Hans Ulrich Obrist, afirma que a “profissão de curador é considerada relativamente nova”. As atividades que a curadoria combina em um papel, no entanto, “ainda são bem expressadas pelo significado de sua raiz etimológica grega, *curare*: cuidar de”. Em tempos antigos, afirma o autor, como por exemplo, em Roma, “*curatores* eram funcionários públicos que cuidavam de funções um tanto prosaicas, ainda que necessárias”, como “supervisionar obras públicas”, já no período medieval o “foco mudou para um aspecto mais metafísico da vida humana”, o “*curatus*” era um “padre que cuidava das almas de uma paróquia”. Da raiz grega, diferentes tipos de “cuidar de” apareceram historicamente. O papel do curador artístico, segundo Obrist, aglutina quatro funções: “preservar”, “selecionar”, “contribuir com a história da arte” e “exibir, organizar a arte nas paredes das galerias”, essa última tem sido, conforme o autor, “tarefa em que grande parte passou a definir a prática contemporânea”<sup>254</sup>.

Na concepção de Tadeu Chiarelli<sup>255</sup>, o curador e a curadora de artes de qualquer exposição é sempre a primeira pessoa responsável por conceituar a mostra a ser exibida, pelas escolhas das obras, dos lugares que cada obra irá ocupar no espaço da exposição, das cores e textos fixados nas paredes, como uma tentativa de “explicar” as obras em específico e a concepção curatorial como um todo.

Em uma concepção de formação que se deseja inventiva, organizar, “selecionar” e “exibir” a arte infantil produzida por estudantes da Escolinha de Arte do Brasil e outras instituições<sup>256</sup>, ou seja, realizar trabalho de curadoria faz parte da concepção pedagógica para a formação de professoras/es do Curso Intensivo de Arte na Educação. No livro de registro de aulas, em 9 de julho de 1962, Noemia Varela escreveu que foi “realizada atividade de Exposição de Arte Infantil” das “16 horas às 20 horas”, no dia 18 daquele mesmo mês, um novo encontro para realização de “trabalho prático: exposição – apresentação do material selecionado. Início do trabalho em equipe como fazer um passe-partout, apresentar o material (desenho, pintura etc.); material a ser empregado; coleta de dados sobre as crianças participantes etc.”<sup>257</sup>.

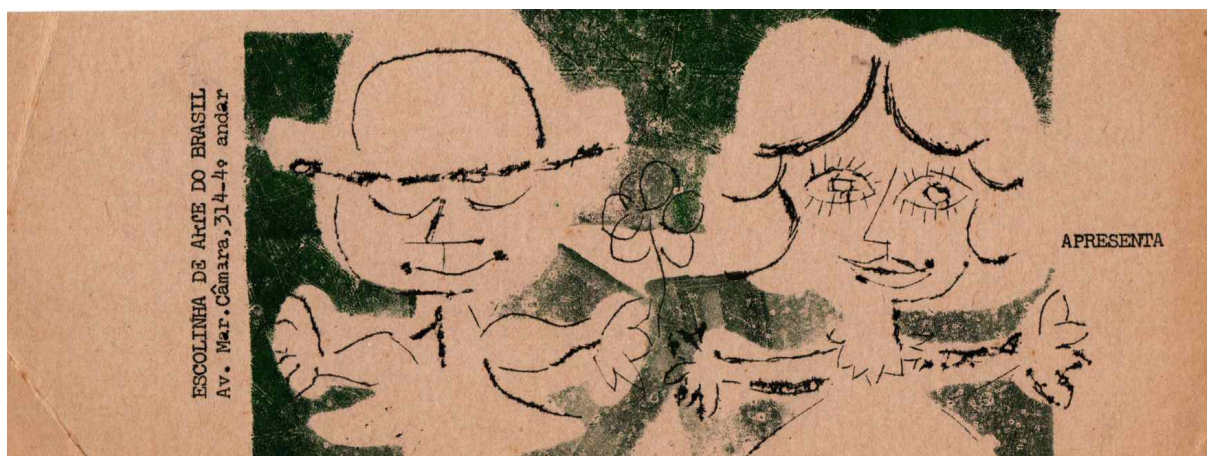
<sup>254</sup> OBRIST, Hans Ulrich. *Caminhos da curadoria*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014. p. 37-39.

<sup>255</sup> CHIARELLI, Tadeu (coord.). *Grupo de estudos em curadoria*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 1998.

<sup>256</sup> As exposições de arte infantil na Escolinha de Arte do Brasil contavam com produções de estudantes da instituição, mas também com produções de crianças e adolescentes de outras Escolinhas e de escolas públicas e privadas.

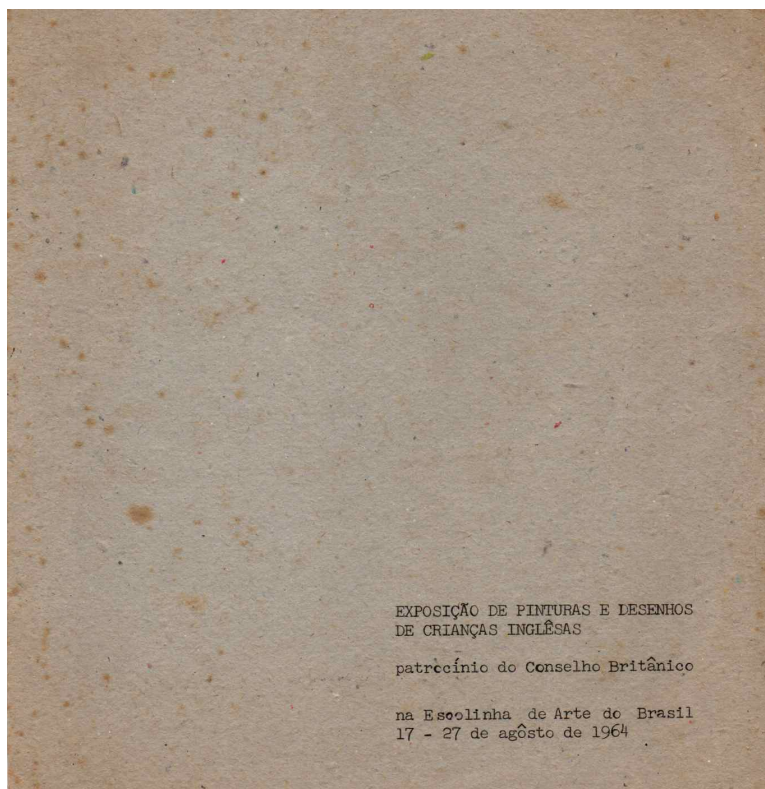
<sup>257</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Livro de registro de aulas*. 1962. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

Não se trata de organização de exposições de trabalhos de artistas adultos, mas dos desenhos, pinturas, fotografias e gravuras, produzidas pelas próprias crianças, estudantes na Escolinha de Artes do Brasil, o que não deixava de ser um trabalho criterioso, que envolvia escolhas e a preocupação em “coletar dados sobre as crianças participantes” para identificar cada trabalho. Sobre a questão de se colocar ou não o nome das crianças em seus desenhos e pinturas, a educadora Helena Antipoff afirma que “o 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””, por outro lado, a autora se colocava “contra o nome”, pois, em sua opinião “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 (adolescente principalmente)”<sup>258</sup>.



< 26. Capa de folder de exposição de arte infantil. Escolinha de Arte do Brasil. 1965. Material gentilmente concedido ao autor pela professora, e estudante do CIAE, Myriam Nemes de Montiel.

<sup>258</sup>ANTIPOFF, Helena. Nas exposições de desenho de crianças deve haver indicação de nome? In: RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: EAB, 1978. p. 27. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). (grifos da autora).



< 27. Capa de folder de exposição de Pinturas e Desenhos de crianças inglesas realizada com patrocínio do Conselho Britânico. Escolinha de Arte do Brasil, 17-27 de agosto de 1964. Material gentilmente concedido ao autor pela professora, e estudante do CIAE, Myriam Nemes de Montiel.

O trabalho de organização envolvia a produção de “materiais de divulgação” da exposição. Nestes discursos a favor da educação pela arte e a “conscientização da importância da arte” como “meio natural de educação” eram escritos por personalidades reconhecidas em seus meios de atuação. Cyro dos Anjos, jornalista, professor e cronista, e Carlos Cavalcanti, além de professoras/es da Escolinha de Arte do Brasil são alguns exemplos de pessoas que assinam o material de divulgação das exposições. No caso da exposição de “Pinturas e desenhos de crianças britânicas”, realizada com patrocínio do British Council, entre os dias 17 e 27 de agosto de 1964, o material de divulgação e apresentação da exposição é escrito por Herbert Read<sup>259</sup>. Os folders, funcionavam como estratégia de afirmação da importância da arte na educação, e, no caso do folder da exposição de 1964, colocava em discussão, desde a perspectiva de Read, a ideia da “Arte da criança” como uma “Arte universal”, da necessidade de “renovação dos métodos de ensino”, de “ambientes adequados para a realização de experiências educativas”, ideias com as quais as/os estudantes do Curso Intensivo de Arte na Educação tinham contato direto, nas aulas do curso e na preparação das exposições.

Noemia Varela coordenava as ações voltadas para a organização das exposições, que ocorreram anualmente a cada edição do Curso Intensivo de Arte na Educação. Nos anos de 1963

<sup>259</sup> Para saber mais Cf. BARBOSA, Ana Mae, op. cit., 2015, p. 331.

a 1969, ela trabalhou em parceria com Laís Aderne<sup>260</sup> e Iara de Mattos Rodrigues<sup>261</sup> na orientação dos “trabalhos práticos” -- entre os quais a organização das exposições faziam parte -- que envolviam a participação de todas as estudantes do curso. O envolvimento em todas as etapas de organização das mostras era motivo de avaliação, para recebimento de certificado ao final do curso.

Ao olharmos para todas atividades teóricas e práticas desenvolvidas no CIAE, não em separado, mas nas possíveis conexões entre todas elas, percebemos um conjunto de ações que guardam estreitas relações com um objetivo definido para o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), presente em todos os programas de atividades desde 1962: “possibilitar, ao aluno, desenvolvimento estético”. Corroborando nossa visão, Noemia Varela afirma que, “disciplinas fundamentais” do Curso Intensivo de Arte na Educação, mostraram-se como “fontes preciosas de referência e ampliação dos estudos e experiências sobre arte na perspectiva de um desenvolvimento estético do professor-aluno”<sup>262</sup>.

Dentre os argumentos em favor da formação estética de professoras/es, no CIAE, Maria Helena Novaes, professora de psicologia da criatividade no CIAE, por exemplo, alegava que as/os participantes do curso

(...) deveriam saber diferenciar entre o simples manipular materiais, o experimentar soluções novas e construir coisas diferentes, o perceber arte, o compreender o sentido da obra de arte, o comprometer-se com arte, o comunicar-se através da arte, o reconhecer o valor do acervo artístico, o vincular as expressões artísticas às circunstâncias históricas, o captar as mensagens precursoras dos movimentos artísticos e o ser sensível das crianças<sup>263</sup>

Para tanto, era necessário “estimular os comportamentos criativos” assim como promover contato entre as/os participantes e “o mundo das artes na sua circunstância histórica [...], destacar a importância das artes e do artista no processo educativo” e, finalmente, proporcionar ações que possibilitassem o “desenvolver da sensibilidade estética”<sup>264</sup>.

<sup>260</sup> Laís Fontoura Aderne Farias Neves (1937-2007), arte-educadora, gravadora, curadora e pintora. Foi professora na Escolinha de Arte do Brasil, no Curso Intensivo de Arte na Educação. Primeira presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB). Foi professora na Universidade de Brasília (Universidade de Brasília); criadora do curso de Educação Artística na Universidade Federal da Paraíba; diretora Teatral e autora de Arte e Educação da comunidade, idealizou a Casa da Cultura da América Latina e Festival Latino Americano de Arte e Cultura-FLAAC (Brasília); criadora da Feira do Troca de Olhos D’água no município de Alexânia-GO em 1974. Do trabalho, em parceria, com Ana Mae Barbosa, “conseguimos que fosse criada a Comissão de Avaliação de Artes e Design no Sesu, MEC (constituída por Conrado Silva, Antônio Mercado, Laís Aderne, Ana Mae Barbosa, Gustavo Bonfim)” (BARBOSA, 2019b, p. 366).

<sup>261</sup> Iara de Mattos Rodrigues (1933-2005) foi diretora da Escolinha de Arte da Associação Cultural dos Ex-Alunos da Escola de Artes da UFRGS. Foi aluna na Escolinha de Arte do Brasil e professora no Instituto de Artes/UFRGS.

<sup>262</sup> VARELA, op. cit., 1972.

<sup>263</sup> NOVAES, Maria Helena. Funções da arte na educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Artística no ensino do 1º grau: fundamentação e processos da arte em educação*. Belo Horizonte: MEC/DEF, 1973. p. 12-20. I Encontro de Especialistas de Arte e Educação.

<sup>264</sup> Ibid.

No bojo de “tudo isso a que chamamos de formação estética”<sup>265</sup>, pretendia-se no Curso Intensivo de Arte na Educação a formação de professoras/es de arte cômicas/os da importância da expressão das crianças, uma conscientização “construída” a partir de atividades teórico/práticas em que, “o professor-aluno” é envolvido “no processo criativo” do curso, buscando, com isso, “levá-lo à sua forma particular de educar, operar – no tempo e no espaço de sua vida – na construção da totalidade e unicidade de cada educando em harmonia com todos os demais fatores que contribuem para seu desenvolvimento”<sup>266</sup>.

As experiências desenvolvidas, no Curso Intensivo de Arte na Educação, ao longo da década de 1960, diz Noemia Varela, “apesar de todas as dificuldades”, inclusive de “ordem financeira”, foram realizadas “num clima de respeito à personalidade do educador e com uma profunda crença no ato de educar”<sup>267</sup>. De modo “gritante a Escolinha foi se projetando”<sup>268</sup> através do referido curso e se manteve atenta às mudanças necessárias ao Curso Intensivo de Arte na Educação a partir de 1971, diante das implicações decorrentes da aprovação da Lei 5692/1971 que tornara “obrigatório” o ensino de artes, no âmbito da educação formal brasileira, sob a nomenclatura de Educação Artística.

---

<sup>265</sup> LOPONTE, Luciana Grupelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0429.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019. (grifos do texto original)

<sup>266</sup> VARELA, op. cit., 1972.

<sup>267</sup> VARELA, op. cit., 1978, p. 418.

<sup>268</sup> Ibid.



Capítulo 4  
Posicionamentos para a formação docente  
no CIAE

#### 4. Posicionamentos para a formação docente no CIAE

*(...) todo currículum y pedagogía invitam a sus usuarios a adoptar posiciones particulares dentro de las relaciones de conocimiento, poder y deseo.*

Elizabeth Ellsworth<sup>269</sup>

*Tomar posição é desejar, é exigir algo.*

Georges Didi-Huberman<sup>270</sup>

As práticas que fundamentam o campo da formação de professoras/es de artes, afirma o pesquisador Federico Buján, se inscrevem, de maneira situada, em um “contexto sócio-histórico atravessado pelas diferentes epistemes de cada época”. Estas epistemes, somam-se aos interesses e valores de cada instante histórico e juntos comportam uma diversidade de olhares e “perspectivas acerca das maneiras de entender e interpretar o mundo, as quais consolidam e estruturam em matrizes ideológicas que são ativadas nos complexos processos de produção de sentido que emergem na prática educativa”<sup>271</sup>.

A história do ensino de artes no Brasil, afirma Ana Mae Barbosa, “passou por fases que se acrescentam umas às outras: se intercalam, raramente dialogam e operam como em cascata, em camadas”. A imagem que a autora nos oferece é muito importante para uma possível localização do Curso Intensivo de Arte na Educação na historiografia da arte na educação no contexto brasileiro.

Considerando a sistematização proposta por Ana Mae Barbosa, em “Redesenhando o desenho: educadores, política e história”, a Escolinha de Arte do Brasil se inscreve como uma experiência educativa modernista e, pode ser situada no que a autora denomina de “1ª fase da virada modernista-expressionista” que ocorreu de “1920 a 1950”. A localização da Escolinha de Arte do Brasil como uma experiência “modernista” que se fundamenta teórico/metodologicamente na concepção “expressionista” se justifica, também, pelo oferecimento de atividades fundamentadas

<sup>269</sup> ELLSWORTH, Elizabeth. *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: AKAL, 2005. p. 12.

<sup>270</sup> DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quando as imagens tomam posição: o olho da história I*. Belo Horizonte: UFMG, 2017. p. 15.

<sup>271</sup> BUJÁN, Federico. A dimensão política da prática educativa: reflexões semiótico-pedagógicas em torno à formação docente em artes. In: LIMA, Sidiney Peterson F.; AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Instante -já da formação docente em artes*. São Paulo: Terracota, 2019. p. 142.

na ideia de arte como mola propulsora para o “espontaneísmo da criança, sua liberdade de expressão”, pensamento que embasa o projeto de formação de especialistas de arte na educação através do Curso Intensivo de Arte na Educação, nas décadas de 1960 e 1970.

Sob o enfoque expressionista, os projetos educativos modernistas, afirma Alejandra Orbeta, “inauguram um novo olhar sobre o estudo da infância” que até então não era objeto de atenção. Um interesse que, continua Orbeta, “também pode ser visto na vanguarda artística do início do século XX”, onde “a produção expressiva e visual das crianças é valorizada como arte infantil, buscando na própria criação adulta a suposta liberdade, facilidade, imediatismo e emocionalidade atribuídas a esta fase”. Desse modo, a “infância passa a ser vista como um palco de "verdadeiro" desenvolvimento imaginativo e criativo, e as artes são concebidas como facilitadoras do desenvolvimento pessoal, interpessoal e, conseqüentemente, social”<sup>272</sup>. Desde essa perspectiva, afirma Alejandra Orbeta, a importância do ensino de artes nos contextos escolares “residem em sua potencialidade para abrir universos emocionais através de uma simbolização precoce, onde convergem a promoção de processos expressivos do desenvolvimento criativo inato”<sup>273</sup>.

No âmbito educacional, as propostas formativas fundamentadas em uma concepção expressionista, ou seja, de entendimento da arte como expressão, estão, conforme aponta Imanol Aguirre, “estritamente entrelaçadas em um denso emaranhado romântico” que valorizam predominantemente a “liberdade, sensibilidade, originalidade, criatividade, naturalidade, espontaneidade, imaginação”<sup>274</sup> como conceitos fundamentais para elaboração de programas de ensino. Princípios que se fizeram presentes na Escolinha de Arte do Brasil, e que refletiram nas propostas de formação no Curso Intensivo de Arte na Educação, onde, segundo Noemia Varela, “educandos e educador” descobrem “em ritmos e níveis de criatividade diversos que o mais importante, em todo o processo educativo através da arte, é a crescente tomada de consciência do valor da capacidade criadora de cada indivíduo”. Cada ser humano, continua a autora, “revela-se através de seu jogo criativo de imagens, refletindo sua visão de mundo”. Nesse “jogo” cada indivíduo percebe-se “singular, tendo uma forma própria de “ver” a realidade”<sup>275</sup>.

<sup>272</sup> Ibid. (grifos do texto original – tradução nossa).

<sup>273</sup> ORBETA, Alejandra. Posiciones para la enseñanza de las artes visuales: un debate sobre enfoques y teorías. In: ORBETA, Alejandra (org.). *Educación artística: investigación, propuestas y experiencias recientes*. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2015. p. 29. (tradução nossa).

<sup>274</sup> AGUIRRE, op. cit., 2000, p. 187. (tradução nossa)

<sup>275</sup> VARELA, Noemia. A cidade dos bichos: caleidoscópio do imaginário. In: FRANGE, Lucimar Bello P. *Noemia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 147. (grifos do texto original).

Na visão de Maria Heloísa Ferraz e Maria F. Fusari, o ensino de artes baseado na concepção de arte como expressão<sup>276</sup>,

[...] traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa ‘expressar-se’ subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse ‘aprender fazendo’ o capacitaria a atuar cooperativamente em sociedade<sup>277</sup>.

As propostas de formação no Curso Intensivo de Arte na Educação tinham como fundamento ideias assentadas no enfoque modernista da concepção de arte como expressão. Como afirma Augusto Rodrigues, os “princípios em nossas atividades na Escolinha, visando a formação de recursos humanos, para a renovação do ensino, têm sido imutáveis, particularmente os princípios de base: respeitar o homem, sua criatividade, espontaneidade, originalidade, servir à causa da paz”, no entanto, “os métodos e processos de trabalho, não; sobretudo se tivermos em vista que estamos longe do que sonhamos como educação criadora”<sup>278</sup>.

Neste capítulo, abordamos o cotidiano metodológico do Curso Intensivo de Arte na Educação, buscando analisar algumas propostas e estratégias integrantes do conjunto de ideias concernentes à formação de professoras/es de artes, neste curso categorizado por Ana Mae Barbosa, como importante experiência “para a formação dos professores modernistas de Arte no Brasil”<sup>279</sup>. O acompanhamento das atividades desenvolvidas, nos campos da arte e da educação, será observado a partir dos programas de formação do curso, assim como por relatórios de atividades da Escolinha de Arte do Brasil, artigos publicados em periódicos da época, correspondências e outros vestígios, na medida em que se mostre necessário.

#### 4.1 *Lugares da teoria e prática no Curso Intensivo de Arte na Educação*

Durante a primeira década de funcionamento, o Curso Intensivo de Arte na Educação esteve voltado para a formação de professoras/es que já atuavam em instituições educacionais públicas e privadas, o que nos permite dizer que não se tratava de uma formação inicial, mas um curso de especialização<sup>280</sup> de arte na educação. Considerando o público alvo, a ênfase norteadora para organização dos cursos seria a “renovação do ensino de artes nas escolas” públicas e privadas,

<sup>276</sup> As autoras relacionam a concepção ao entendimento divulgado pelo Movimento Escola Nova. (FERRAZ; FUSARI, p. 2010, p. 38).

<sup>277</sup> FERRAZ; FUSARI, op. cit., 2010, p. 38.

<sup>278</sup> RODRIGUES, Augusto. *Um caminho alternativo para a educação criadora no Brasil*. 08 fls. s/d. DATILOGRAFADO. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

<sup>279</sup> BARBOSA, op. cit., 2015, p. 394.

<sup>280</sup> Ibid.

“carentes em criatividade”. Assim, as professoras e professores matriculadas/os eram estimuladas/os a participar de todas as atividades oferecidas. Cada encontro constituía um momento de aprendizagem, individual e/ou coletiva, por meio do qual cada estudante construiria saberes e fazeres a serem desempenhados em suas práticas em sala de aula, esses saberes e fazeres se davam por meio de aulas teóricas e aulas práticas, que compunham os programas de formação elaborados especialmente para cada edição do curso. A formação no Curso Intensivo de Arte na Educação contava ainda com o oferecimento de palestras e visitas, como as que abordamos no capítulo anterior.

Nos cursos realizados na década de 1960, de acordo com os programas de formação das edições realizadas naquele período, não há uma regularidade na duração de cada aula, seja ela teórica ou prática, há aulas teóricas com duração de 1h, assim como há registros de aulas teóricas com duração de 2h. Com relação à organização e tempo das aulas práticas, ocorre o mesmo, há registros de aulas com duração de 1h30, assim como constam, nos livros de registros de aulas, aulas práticas realizadas em 2h30 até 4h de duração.

Desde o início, o projeto de formação da Escolinha de Arte do Brasil, desenvolvido através do Curso Intensivo de Arte na Educação, contou com um corpo docente composto por intelectuais dos campos da arte, psicologia e educação. A composição do quadro docente está diretamente relacionada às unidades de estudos do curso: “arte na educação” e “atividades artísticas”, desenvolvidas pelas/os professoras/es por meio de aulas teóricas e práticas.

Como modo de organização dos trabalhos referentes aos “fundamentos da arte na educação”, o curso ofereceu aulas teóricas, sendo cada encontro com 1h30 de duração, sobre “O ensino primário no Brasil”, temática trabalhada em aulas teóricas ministradas pelo sociólogo João Roberto Moreira; “O ensino médio no Brasil” ministrada pelo educador do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), Jaime de Abreu; “O ensino superior no Brasil” ministradas pelo então diretor do Ensino Superior no MEC, Dumerval Trigueiro; e, “Expressão livre, liberdade e disciplina”<sup>281</sup>, contextualizadas na educação por Anísio Teixeira.

Faz parte dos estudos da área de “fundamentos da arte na educação” o oferecimento de aulas que tinham como finalidade “analisar o sistema educacional brasileiro”, o que “permitiria análise dos principais aspectos da educação primária, média e superior, em nosso país, focalizando a organização e desenvolvimento de vários tipos de experiências”<sup>282</sup>. Nesses encontros, professoras e professores convidadas/os apresentavam os modos como se realizavam experiências de “arte na

<sup>281</sup> Conforme Programa CIAE de 1961 a 1963. A partir de 1964, os programas não indicam os professores responsáveis pelas disciplinas.

<sup>282</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de Atividades CIAE 1964*. [S. l.: CIAE], 1964. 10 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

educação” nas instituições em que trabalhavam, ou seja, diferem das “aulas teóricas” mencionadas anteriormente, pois, naquelas havia estudos de textos, escolhidos por cada professor e professora. Não havia, necessariamente, “análise do sistema educacional” na perspectiva da “arte na educação”, como se pretende com os encontros desta parte dos programas.

Os encontros eram organizados de forma que a/o convidada/o realizasse uma fala sobre a experiência e projetasse imagens sobre as experiências abordadas. Logo após os encontros, também com duração de 1h30 cada, realizados na Escolinha de Arte do Brasil, as/os estudantes passavam a visitar cada uma das instituições, onde tinham a possibilidade de observar os métodos e processos de trabalhos, de arte na educação, anteriormente apresentados, assim como conversar com outras professoras e professores da instituição. Cada visita tinha duração de 1h30 a 2h e não se constitui como um “estágio”, mas para observar e perceber na prática, as abordagens metodológicas empregadas no trabalho de arte na educação, em diferentes modalidades e em cada uma das instituições visitadas.

Dentro dessa perspectiva de trabalho consta, nos programas de formação, a realização de aulas na Escolinha sobre: “Arte na Escola Primária -- análise da experiência da Escola Guatemala” promovido por Lúcia Alencastro Valentim; “Arte na Escola Primária – análise de experiência do Grupo Escolar do Instituto Técnico de Educação”, pela professora Mahylda Bessa; “Arte na Escola Secundária – análise da experiência ‘Classes experimentais do Colégio Andrews”, pela professora de desenho do Colégio Andrews, Maria Thereza de Miranda e Oliveira; “Arte na escola Secundária – análise de experiências realizadas no Colégio Andrews” pelo professor Onofre Penteadado Neto; “Arte no Ensino Superior – Escola Nacional de Belas Artes”<sup>283</sup> pelo professor Abelardo Zaluar.

Com essas “aulas teóricas” e as “visitas”, o curso possibilitava aos estudantes o contato com uma diversidade de experiências artístico/educacionais em que se apresentava e analisava distintas metodologias, materiais, processos em diferentes espaços, por diferentes professoras/es. Ao promover esses encontros, na Escolinha e fora dela, o curso possibilitava a ampliação do olhar das/os cursistas sobre a educação – primária, secundária e superior – e a arte na educação, desde diferentes experiências e não restringia, desse modo, a formação apenas as metodologias, processo e concepções defendidas e empregadas na Escolinha de Arte do Brasil, se bem que o conjunto de experiências estudadas trabalhassem em linhas teóricas e metodológicas que se aproximavam daqueles da Escolinha de Arte do Brasil.

---

<sup>283</sup> Conforme Programas de formação de 1961 a 1963. A partir de 1964, os programas não indicam os professores responsáveis pelas disciplinas.

Se considerarmos as experiências apresentadas acima, faz-se necessário destacar que as/os estudantes em formação tinham contato com experiências “pioneiras”, reconhecidas no campo da educação e da arte na educação. Exemplo disso é a abordagem da experiência realizada na Escola Experimental Guatemala que, criada na gestão de Anísio Teixeira quando foi diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), foi inaugurada em abril de 1954 pelo governo do então Distrito Federal e tornou-se o primeiro Centro Experimental de Educação Primária do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (INEP-CBPE).

Situada à Praça Presidente Aguirre Cerda, nº 55, bairro de Fátima, no centro do Rio de Janeiro, a Escola funcionava em horário integral tanto para os estudantes como para as/os professores, que além da regência nas classes recebia professores bolsistas de diferentes estados do Brasil, que participavam de cursos de atualização e de encontros de avaliação, promovidos por Lúcia Marques Pinheiro, então supervisora do INEP.

Parafrazeando a pesquisadora Cleo de Oliveira Passos<sup>284</sup>, a Escola emerge como uma experiência inovadora e ousada: a “prática pedagógica orientada pela pesquisa”. No projeto da Escola Guatemala, o papel do professor não se restringia ao de simples transmissor de conhecimentos, muito mais do que isso, ele era um agente capaz de produzir conhecimentos partindo sempre da realidade escolar que o cercava, levando em consideração os interesses dos alunos, para assim obter um nível de integração tal que o aprendizado se desse de modo espontâneo e divertido.

Como afirma Cecília Neves Lima, na Escola Experimental Guatemala, as “atividades artísticas e culturais tinham grande importância para a escola, com várias salas destinadas a essa atividade”, configurando-se “numa filosofia de educação que pretendia o desenvolvimento global do ser humano, desde o aspecto cognitivo até o motor e social”<sup>285</sup>. Interesses que, em certa medida, as/os organizadoras/es do Curso Intensivo de Arte na Educação pretendiam para a formação oferecida na Escolinha de Arte do Brasil.

Retomando os programas de formação do Curso Intensivo de Arte na Educação, na área de “Psicologia educacional”, sob a responsabilidade das professoras Léa Elliott e Maria Helena Novaes, programas de aulas eram compostos por estudos referentes às “Bases do comportamento humano, a teoria da Gestalt, estudos de casos”. Além desse programa presente em todas as edições dos anos de 1960, a cada edição de 1961 a 1964, Léa Elliott ficou responsável por realizar 12

<sup>284</sup> PASSOS, Cleo de Oliveira. *Escola Guatemala: uma conversão do olhar para a construção do Currículo de uma Escola Experimental*. Tese (Doutorado) -- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

<sup>285</sup> LIMA, Cecília Neves. *Formação continuada e experimentalismo pedagógico: a Escola Guatemala nos anos de 1950/1960*. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/C/Cecilia](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/C/Cecilia). Acesso em: 07 fev. 2020.

encontros, de 1h cada, para tratar da “evolução do comportamento infantil, o processo de aprendizagem e a experiência criadora”.

Integra ainda o mesmo painel de psicologia, aulas ministradas pela psiquiatra Nise da Silveira sobre Arte e desenvolvimento da personalidade: arte como linguagem simbólica, o processo criativo, arte e reabilitação. Após a realização das aulas teóricas, a Dra. Nise da Silveira realizava visitas, com as/os estudantes do curso, no “Serviço de terapêutica ocupacional -- Centro Psiquiátrico Nacional, Engenho de Dentro”, onde eram realizados “debates sobre as aulas e sobre a experiência da visita”<sup>286</sup>.

Os estudos teóricos nos campos da educação e psicologia, formam uma base da formação de professoras/es participantes do curso, que também oferecia aulas teóricas no campo de artes, entre elas, “Arte decorativa” oferecida por José D’Ávila; “Artes gráficas” pelo designer gráfico Aloísio Magalhães; “O teatro e a escola” ministrada por Hilton Carlos de Araújo; “Xilogravura no Brasil” pelo professor Hugo Mund; “Arte no currículo dos cursos de formação de professores no Brasil” sob a responsabilidade da professora Riva Bauzer; e, “Arte na educação geral”<sup>287</sup> pela professora Mariana Cruz.

Além de estudos teóricos nas áreas de artes plásticas, teatro, música e dança o curso ofereceu atividades na área de cinema. Como já apontamos, em capítulo anterior, eram promovidas palestras sobre o “cinema na educação”, a cargo do crítico de cinema Antônio Moniz Vianna, apontado como responsável pela “formação de gerações de críticos de cinema através dos textos publicados [diariamente] no extinto [jornal] Correio da Manhã”<sup>288</sup>. Para termos ideia do pensamento de Antonio Moniz Vianna acerca do cinema e das formas de aprendizagem dessa arte, em entrevista o crítico afirmava que cinema se aprende: “Vendo filmes. E lendo”<sup>289</sup>.

A partir da edição do Curso Intensivo de Arte na Educação de 1963, além das palestras com Antonio Moniz Vianna, o curso passou a oferecer encontros para projeção de filmes, com a finalidade de “promover debates”<sup>290</sup> sob a orientação do professor Onofre Penteadado Neto em parceria com Maria Helena Novaes e Augusto Rodrigues. Os filmes exibidos durante o curso eram, em sua maioria, doações que a Escolinha de Arte do Brasil recebia de diferentes embaixadas, do

<sup>286</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Livro de registro de aulas CLAE*. [S. l.: CIAE], 1963. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil).

<sup>287</sup> Conforme Programas de Atividades de 1961 a 1963. A partir de 1964, os programas não indicam os professores responsáveis pelas disciplinas.

<sup>288</sup> COUTO, José Geraldo. Moniz Vianna ilumina o cinema com paixão. *Folha de São Paulo*, 6 nov. 2004. Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0611200419.htm>. Acesso em: 09 ago. 2018.

<sup>289</sup> VIANNA, Antonio Moniz. Entrevista concedida a Evaldo Mocarzel. *Críticas*, São Paulo, 06 mar. 2006. Disponível em: <http://criticos.com.br/?p=1097>. Acesso em: 09 ago. 2018.

<sup>290</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de Atividades CLAE 1961*. [S. l.: CIAE], 1961. 11 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

British Council, além de doações oferecidas por artistas, professores e por pessoas ligadas a instituições culturais que visitavam a Escolinha.



< 29. O professor Onofre Penteadinho Neto durante exibição de filme na Escolinha de Arte do Brasil. s/d. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

Com a presença do cinema – assim como de outras expressões artísticas --, diz Noemia Varela, o Curso Intensivo buscava “atuar com prontidão e da maneira mais adequada possível para a mudança” que a arte-educadora entendia ser possível, somente, por meio de “uma atividade particular do gênero humano -- a arte”<sup>291</sup>, inclusive o cinema, como importante instrumento pedagógico para a formação de professoras/es de artes.

Os possíveis vínculos entre cinema e educação se multiplicam, a cada nova iniciativa ou novo projeto que os coloca em diálogo. Das experiências artístico/educativas, sustentadas por múltiplas ideias acerca das possíveis relações entre cinema e educação, emergem, como afirma a pesquisadora Adriana Fresquet, “novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas”<sup>292</sup>.

Durante a pesquisa não tivemos acesso aos títulos exibidos no curso. Se não nos é possível realizar uma análise a partir dos filmes assistidos e debatidos, temos a alternativa, pela presença do cinema no curso, de considerar os momentos de “projeção” e discussão como possibilidades de

<sup>291</sup> VARELA, op. cit., 1972, p. 05.

<sup>292</sup> FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 19.

buscar outros elementos (imagens fílmicas) para o debate sobre a arte na educação, sobre o investimento em uma formação docente que não tem somente componentes intelectuais e racionais, mas, também se apoia em “sensibilidades e disposições éticas e estéticas”<sup>293</sup>, tomando de empréstimo a expressão da pesquisadora Inés Dussel. Nossa leitura segue pela via de que, o trabalho com cinema no Curso Intensivo de Arte na Educação, pode ser considerado como a promoção de um contato com uma produção cultural, com cultura visual a ser vista e debatida pelas |os professoras |es, em formação, orientadas |os por especialistas do curso.

#### 4.1.1. *A atividade de “Diário”*

Em correspondência, de 1963, enviada à Ana Mae Barbosa, Noemia Varela avaliava que a orientação “seguida [no curso] tem dado bons resultados – resultados que estão na dependência dos ritmos e da bagagem cultural de cada elemento”<sup>294</sup>, ou seja, os efeitos do curso não dependiam, na leitura de sua coordenadora, somente daquilo que se ensinava e/ou se aprendia no curso, mas “dos ritmos”, da história de vida das professoras e professores participantes, suas experiências e o modo como poderiam lidar com o abandono de certas práticas para exercício de outras, defendidas no curso. Um exercício que, como afirma Antonio Nóvoa, para “os profissionais do ensino” muitas vezes apresenta-se como uma “grande dificuldade abandonar certas práticas”<sup>295</sup>.

Para muitas professoras, continua Noemia Varela, o Curso Intensivo de Arte na Educação “será uma revisão e abertura de novas perspectivas”, para outras “ponto de partida, começo para trabalho mais sério” e “para todos significa renovação de atitudes e conhecimento”, além de maior consciência de suas práticas no campo de arte na educação. Ainda segundo Varela, no curso “temos aprendido sempre. O sucessivo contato com professores, artistas, estudantes de arte, gente querendo fazer experiências, nos tem ensinado muito”. O curso permitia diferentes trocas de saberes, de experiências, momentos de partilhas que enriquecia o processo de formação. A presença de diferentes professoras e professores, além do grupo de docentes em cada edição,

<sup>293</sup> DUSSEL, Inés. Educar la mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Orgs.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial – Flacso: OSDE, 2014. p. 279.

<sup>294</sup> Trecho de carta de Noemia Varela enviada à Ana Mae Barbosa. A correspondência foi reproduzida em: RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: EAB, 1978. p. 179. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil).

<sup>295</sup> NÓVOA, Antonio. Os professores: um “novo” objeto de investigação educacional? In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2007. p. 17.

contribuíam para “que se faça nessa forma intensiva, o nosso curso para professores, visando integração cultural e não um curso de formação que pediria mais tempo e currículo diverso”<sup>296</sup>.

Para Léa Elliott, o Curso Intensivo de Arte na Educação era “desafiante em si mesmo”<sup>297</sup>, formação em “tempo integral, curta duração, altamente envolvente, abrangendo o fazer, o pensar e o sentir”, exigia “dedicação, abertura da mente, saber lidar com surpresas, honestidade, capacidade de aceitar falhas e desenvolver a curiosidade sobre si mesmo e o outro”<sup>298</sup>.

Léa Elliott exerceu diferentes funções no Curso Intensivo, foi professora de Psicologia da criatividade e do desenvolvimento, conforme já mencionado. Também foi responsável pela orientação das atividades denominadas de “diários” que consistia em “leitura no grupo das anotações diárias” realizadas por cada estudante, sobre o curso e sua participação neste. As atividades com os “diários” envolviam as “experiências pessoais de aprendizagem e relacionamento”, eram desenvolvidas em encontros de 1h30, em que se buscava “explorar a dinâmica do grupo visando a conscientização das dinâmicas, a aceitação da crítica construtiva, a tolerância e respeito”<sup>299</sup>.

A produção dos diários, pelas estudantes, era realizada durante a semana com:

(...) observações e relatos sobre as experiências, atividades, encontros oferecidos pelo curso. Uma vez por semana nos reuníamos na sala de aula, sentados em volta de uma grande mesa. Não era obrigatório participar. Cada comentário era discutido pelos membros do grupo<sup>300</sup>.

Como orientadora da atividade, Léa Elliott afirma que buscava não interpretar, mas ajudar as estudantes a “fazer conexões e associações encorajando o grupo a fazer o mesmo com o fim de enriquecer as vivências no curso”<sup>301</sup>.

A atividade, “introduzida por Noemia Varela” era “confidencial, permanecia na sala e não era utilizado, como *feedback*, para os outros professores. As vezes Noemia estava presente, mas permanecia silenciosa. Era uma atividade dinâmica que visava a reflexão e ao desenvolvimento individual” e coletivo. “Alguns participantes achavam difícil e penoso escrever sobre como percebia a experiência de formação no curso, como se percebia, o que aprendia, como aprendia, era difícil para ele falar sobre isso para os outros”<sup>302</sup>. A partir dessa e de outras experiências oferecidas no curso, avalia Léa Elliott, “os alunos se desenvolviam e amadureciam a cada dia e seus entusiasmos e grande senso de compromisso contribuíam para um processo de transformação

<sup>296</sup> Trecho de carta de Noemia Varela enviada à Ana Mae Barbosa, op. cit., 1978, p. 178-179.

<sup>297</sup> ELLIOTT, op. cit., 2019.

<sup>298</sup> ELLIOTT, op. cit., 2013.

<sup>299</sup> Ibid.

<sup>300</sup> ELLIOTT, Léa. op. cit., 2019.

<sup>301</sup> Ibid.

<sup>302</sup> ELLIOTT, Léa. op. cit., 2019.

coletiva”. Muitos deles, afirma, “se tornaram arte-educadores, outros foram fundar novas Escolinhas de Arte e propagavam as ideias”<sup>303</sup>.

#### 4.1.2 *A observação de classes como estratégia de formação no Curso Intensivo de Arte na Educação*

A atividade de observação de classe, como estratégia de formação docente, não é recente. Ao longo do século XX, distintas ideias e maneiras de organização fundamentaram as atividades de observação. No livro “Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias”, Rebeca Anijovich et al.<sup>304</sup> afirma que “não obstante, seu sentido, seu valor e contribuição”, as atividades de observação, em contextos de formação docente, se transformaram, muito em função, “da resposta que, em cada momento, se oferece a pergunta: para que se observa?”<sup>305</sup>.

Foi a partir de meados do século XX que a atividade de observação em ambientes educativos passou por profundas modificações que tinham como finalidade acompanhar as intensas “transformações conceituais”. A prática, até então realizada em grupo, segundo Anijovich, foi se perdendo, passando a ser “uma atividade cada vez mais individual”<sup>306</sup>, com as mudanças, parafraseando a pesquisadora Vilma Pruzzo, se pensava que com a participação individual, e não mais coletiva de observadoras/es, se protegeria as/os estudantes (da classe observada) da presença de numerosas pessoas em seu meio educacional<sup>307</sup>. Sobre a questão, Rebeca Anijovich pondera que a realização de observação individualmente “subtraía a riqueza e as possibilidades de diálogos a partir das conversas, análises posteriores, realizadas pelo grupo, sobre aquilo que havia sido observado em classe, coletivamente”<sup>308</sup>.

No livro “Pedagogía de la formación”<sup>309</sup>, o pedagogo Gilles Ferry pondera que, seja de forma coletiva ou individualmente, a realização de observação de classes, em ambientes educacionais, está sempre a serviço de uma formação centrada em análises das situações observadas, o que, segundo Anijovich, implica a tomada de “distanciamento das mesmas e é,

<sup>303</sup> ELLIOTT, Léa. op. cit., Via E-mail. 06 de janeiro de 2013.

<sup>304</sup> ANIJOVICH, Rebeca et al. *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2018.

<sup>305</sup> Ibid, p. 60. (tradução nossa).

<sup>306</sup> Ibid. (tradução nossa)

<sup>307</sup> PRUZZO, Vilma. *La transformación de la formación docente: de las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Narcea, 2002.

<sup>308</sup> ANIJOVICH, op. cit., p. 62. (tradução nossa).

<sup>309</sup> FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.

justamente, com o exercício da análise que começa o trabalho de formação docente”<sup>310</sup> argumenta a autora.

Observação de classes foram atividades integradas aos programas de formação do Curso Intensivo de Arte na Educação, desde a sua primeira edição, em 1961. Nos programas de atividades consta que 4h do curso estavam reservadas para as observações realizadas na Escolinha de Arte do Brasil, no Jardim de Infância Gabriela Mistral, na Escola Experimental Guatemala e, a partir de 1970, no Centro Educacional de Niterói, onde a professora Mahilda Bessa e o professor Ilo Krugli recebiam as/os estudantes do CIAE. As turmas eram separadas em grupos (A, B e C) para observação, o que indica que, no Curso Intensivo, adotava-se o modelo, ainda vigente, de “observação em grupo”.

Na Escolinha de Arte do Brasil, as observações eram realizadas durante as “atividades artísticas para crianças, jovens e adultos” ministradas por diferentes professores da Escolinha. A atividade tinha duração de quatro horas. A arte-educadora Noemia Varela atuava como supervisora das observações de classe e orientadora dos estudos dirigidos que ocorriam em aulas anteriores ou de forma concomitante às observações. Nas aulas denominadas de “estudos dirigidos” Noemia Varela realizava orientação sobre bibliografia especializada – Arte na Educação, ela também era responsável por coordenar as análises referentes às observações, atividade que era acompanhada por Augusto Rodrigues e Onofre Penteado Neto.

Após as observações cada grupo se reunia com Noemia Varela, Augusto Rodrigues e Onofre Penteado para discussões acerca da prática observada, assim como daquilo que havia chamado atenção de cada integrante do grupo, no espaço observado: como as crianças trabalhavam, como lidavam com os materiais, como se utilizava o espaço da sala de aula em relação ao público atendido. Além disso, as metodologias empregadas nas experiências educativas observadas na Escolinha eram pontos importantes para os debates nos encontros com a equipe de supervisão e com as/os professoras/es em formação que, conforme os livros de registro de aulas do curso, eram orientadas/os a ter sempre em mãos os seus cadernos, onde eram realizadas anotações que, posteriormente, eram retomadas no momento de discussão e análise orientadas.

Além das atividades realizadas na Escolinha de Arte do Brasil, as/os estudantes do curso realizaram observações também no “Jardim de Infância Gabriela Mistral”. Localizada no bairro da Praia Vermelha no Rio de Janeiro, o Jardim de Infância Gabriela Mistral foi criado pela Resolução nº 32 do Diário Oficial de 30 de setembro de 1957. Inaugurada no ano seguinte, a instituição teve

---

<sup>310</sup> ANIJOVICH, op. cit., p. 62. (tradução nossa)

como primeira diretora “Hilda Ramos de Carvalho Matta” que “prezava pelas parcerias” com “as famílias e com outras instituições educacionais”<sup>311</sup>.

Na figura 30, disponibilizada na página seguinte, temos uma imagem do livro de registro das aulas realizadas, no curso, em 12 de novembro de 1963. Consta, como podemos ler, que as/os estudantes, organizados em dois grupos, A e B, participaram de distintas atividades. Das 9h às 12h, as/os estudantes participantes do grupo B, foram instruídos a realizar a visita para observação no “Jardim de Infância Gabriela Mistral”, enquanto as/os estudantes participantes do grupo A, permaneceram na Escolinha de Arte para aula de “gravura em metal”. Na parte da tarde, entre as 15h30 e 16h40, o grupo participante da aula prática, seguiu com as atividades, sob a coordenação da arte-educadora Laís Aderne, já as/os estudantes que, pela manhã, haviam realizado atividades de observação e visita, participaram do momento de elaboração de relatório sobre aquilo que haviam “observado” na classe visitada.

Consta no livro de registros de aula, do curso de 1963 que, as/os estudantes participantes do grupo A, realizaram as atividades de visita e observação no dia 14 de novembro, das 9h30 às 12h, enquanto o grupo B participava de aula de “gravura em metal” na Escolinha de Arte do Brasil. Diferente do grupo A, que se encontrou na Escolinha para trabalhar, na elaboração de relatório, no mesmo dia em que realizaram as observações, as/os estudantes do grupo B foram orientados a iniciar seus relatórios em casa, isso porque a tarde do dia 14 de novembro estava reservada para viagem das/os estudantes do CIAE, acompanhados por Noemia Varela, para a cidade de São Paulo, onde foram visitar a VII Bienal de Artes.

Ao retornar de São Paulo, no dia 18 de novembro de 1963, o grupo de estudantes do curso participou de aula de “história da arte” e, logo em seguida, foram assistir a conferência do educador Paulo Freire, denominada “Método de alfabetização” por “indicação da coordenadora do curso”, Noemia Varela. Nas anotações apresentadas no livro de registro de aulas daquele ano, o dia 18 estava reservado para apresentação dos relatórios e para realização dos debates sobre as experiências de observação, no entanto, por motivo de participação na conferência do educador Paulo Freire o encontro foi transferido para o dia seguinte, quando contou com a orientação de Noemia Varela e Augusto Rodrigues.

---

<sup>311</sup> Informações verificadas no “blog” da escola que permanece com o mesmo nome. Mais informações verificar em: <http://edigabrielamistral.blogspot.com/p/uma-breve-historia-de-nossa-escola.html>. Acesso em: 02 mar. 2020.

| C.F.A.E - 12 DE NOVENBRO DE 1963 - FERÇA-FEIRA |   |
|--|---|
| HORA   | ATIVIDADES  |
| 09.00 às 10.30                                 | Grupo B - das 9 às 12 - visita de J. S. Gabriel <i>Costa</i><br>Grupo A - das 9 às 12 - gravura em metal -<br>↑ x |
| 10.30 às 12.00                                 |   |
| 14.00 às 16.30                                 | Questões - Alkmeida<br>Seleção Material<br>M. Henriques<br>Pais Ademe <i>A</i>                                    |
| 15.30 às 16.40                                 | Para o grupo "B" - Petalóvia d. visita feita.<br>Para o grupo "A" - Trabalho prático e desenhos <i>A</i>          |

< 30. Registro de aulas no CIAE. Edição de 1963. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

Na área de teatro e música, as/os estudantes também realizavam observações de classe. Sob a supervisão do professor Hilton Carlos Araújo, as atividades eram realizadas em classes do “ensino secundário” do “Ginásio Brasileiro de Almeida”, instituição que, segundo noticiado pelo jornal Correio da Manhã, na sua edição de nº 23827 de 1970<sup>312</sup>, foi uma das primeiras instituições, da cidade do Rio de Janeiro, a apresentar o ensino profissional, em acordo com a reforma de ensino, como um colégio polivalente.

Assim como no teatro, o curso também oportunizava observações de classe na área de iniciação musical. Orientadas pela professora Cecília Fernandez Conde, as observações ocorriam

<sup>312</sup> Disponível em:

[http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_08&pagfis=15132&url=http://memoria.bn.br/docreader](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_08&pagfis=15132&url=http://memoria.bn.br/docreader). Acesso em: 07 jan. 2020.

nas classes de música do “Ginásio Brasileiro de Almeida”, mas também no “Conservatório Brasileiro de Música”, instituição fundada pela mãe de Cecília Conde, a cantora Amália Fernandez Conde e, por seu tio, o compositor Oscar Lorenzo Fernandez, no início do século XX<sup>313</sup>.

Em relato para o presente estudo, Cecília Conde afirma que o Curso Intensivo de Arte na Educação foi uma experiência

[...] que realmente formou muitos professores de arte no Brasil, por muito tempo, professores de todos os cantos do Brasil e da América Latina. Eu sempre gostei de sentir as coisas, sentir o ambiente, sentir as pessoas. O Curso Intensivo era um espaço para sentir tudo isso, aquela atmosfera de conhecimentos, de comunhão, éramos um grupo muito unido que estava interessado em experienciar, em aprender pelas experiências, isso me fascinava. Adorava as aulas no Observatório [Brasileiro de Música], as alunas ficavam observando os sons, era mágico. Mas, também, como lhe disse, os ritmos, os sons de Pernambuco e de outros lugares me fascinavam, então havia também espaço para essas outras manifestações, depois tudo era discutido com as alunas. Eu, as vezes tinha um pouco de receio se estava indo por um caminho que Noemia não aceitasse, mas ela dava todo o apoio desde a elaboração até a realização dessas experiências, porque ela percebia que estas experiências que cada professor realizava durante o curso, mas que também trazia como contribuição para a formação, era a forma que cada professor tinha de falar de sua própria experiência de criação, a prática era baseada na vivência de cada um ali<sup>314</sup>.

O Curso Intensivo de Arte na Educação formara, nas décadas de 1960 e 1970, “muitos professores de arte”, de “todos os cantos do Brasil”. A observação de classes se constituía, no programa de formação, como uma estratégia que proporcionava aos estudantes uma gama de práticas, de métodos e processos empregados no desenvolvimento de aulas que buscavam a integração da arte na educação. O desenvolvimento das atividades proporcionava uma representação da realidade que se pretendia estudar: a integração da arte na educação. Ao propor aos estudantes uma variedade de focos e o contato, posterior, com distintos registros (relatórios) compartilhados coletivamente, se enriquecia a compreensão sobre as situações observadas, as propostas de análises das experiências, que ocorriam após as observações, colocavam em jogo as práticas exercidas, mas também as práticas das/os observadoras/es, como ensinavam e como ensinariam artes a partir da formação no Curso Intensivo de Arte na Educação.

<sup>313</sup> Para saber mais sobre Cecília Conde, Cf.: PENTEADO, Nicole Roberta de Melo. Cecília Fernandez Conde: uma biografia profissional em construção. Disponível em: <https://npd.uem.br/eventos/assets/uploads/files/evt/21/019%20Cec%20C3%ADlia%20Fernandez%20Conde>. Acesso em: 20 jan. 2020. Mais informações sobre o Conservatório Brasileiro de Música podem ser acessadas pelo site da instituição: <http://www.cbmmusica.edu.br/instituicao.php>.

<sup>314</sup> CONDE, op. cit., 2016.

#### 4.1.3 *Daqui a pouco o Brasil estará povoado de professores do CIAE*<sup>315</sup>

A cada edição, o curso oferecido na Escolinha de Arte do Brasil se consolidava como uma referência para a formação de professoras/es de artes no país. A cada novo curso aumentava a procura por professores, por estudantes de curso de graduação em artes, em pedagogia e em psicologia e, por artistas brasileiras/os e estrangeiras/os, de modo que havia grande interesse por parte de diretoras/es, coordenadoras, supervisores e professoras/es da Escolinha de Arte do Brasil em ampliar o curso e assim passar a receber maior número de estudantes. No entanto, um problema se apresentava: o espaço na Escolinha de Arte do Brasil não suportava o trabalho com número superior a vinte e cinco estudantes em cada edição.

Durante toda a década de 1960, o Curso Intensivo de Arte na Educação foi realizado no espaço que a Escolinha ocupava, desde 1958, no edifício do Ministério de Viação e Obras Públicas, localizado à Avenida Marechal Câmara, nº 314, centro da cidade. O espaço foi concedido pelo ministro da Viação e Obras, Almirante Lúcio Meira, contudo, no ano de 1964, a diretoria da Escolinha foi “pressionada pelo governo”<sup>316</sup> militar para que houvesse a desocupação das salas do edifício, utilizadas pela Escolinha.

A ideia de uma sede própria era um “sonho” para todas/os as/os participantes da Escolinha. Em determinado momento, “houve um decreto prevendo a doação de um terreno no Aterro da Glória para construção da sede da Escolinha, mas não havia recursos para um investimento de tamanho vulto”<sup>317</sup>. Ter uma sede própria, significava também, como afirma Cecília Conde, eliminar “a situação constrangedora de ter de depender de donativos alheios”<sup>318</sup> para se manter, assim como ter segurança para a continuidade do trabalho com crianças, jovens e com os cursos de formação de professores.

No relatório de atividades da Escolinha, de 1966, consta que no ano anterior haviam sido realizadas “reuniões da diretoria [da EAB], visando à continuidade do plano de reestruturação da sociedade e também reuniões de trabalho preparando a mudança da sede da Escolinha para o Parque Laje, pedida em caráter de urgência pelo Governo Estadual”<sup>319</sup>. Conforme

<sup>315</sup> Trecho de uma carta escrita por ex-aluna do Curso Intensivo de Arte na Educação de 1969. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

<sup>316</sup> Conforme relatório de atividades da EAB, 1966.

<sup>317</sup> RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP, 1980. p. 62.

<sup>318</sup> CONDE, Cecília. Entrevista. In: RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP, 1980. p. 115.

<sup>319</sup> ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL. *Relatório de Atividades da EAB*. [S. l.: EAB], 1966. 15 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

[...] informação da Secretaria de Economia, através do Comandante Pinho, encarregado de tratar o assunto com a nossa Diretoria, em fins do 2º semestre – por falta de verbas, a COCEA não poderia dar mais do que cerca de 4.500,00 (quatro mil e quinhentos cruzeiros novos) para a Escolinha fazer a recuperação do imóvel que lhe havia sido doado no Parque Laje. A [Companhia Central de Abastecimento] COCEA<sup>320</sup> recebeu da nossa Diretoria plantas e planos solicitados à Escolinha a fim de ser feita a necessária adaptação para sua instalação e funcionamento no Parque Laje, com ajuda do Governo Estadual, especialmente interessado no local onde funcionamos. O arquiteto Elias Kaufman<sup>321</sup>, autor do projeto de construção e readaptação do imóvel do Parque Laje, prometido à EAB por ato do Governo e ainda em pauta de publicação, por depender de verba para as obras necessárias, avaliou precisar a EAB, cerca de 25.000,00 (vinte e cinco mil cruzeiros novos), no mínimo, para a readaptação e obras iniciais, no 1º semestre de 1966<sup>322</sup>.

No mesmo documento consta que o “Governador [Francisco] Negrão de Lima<sup>323</sup> informou à nossa Diretoria, em audiência solicitada pelos nossos diretores, não ter o Estado da Guanabara, no momento, verba para ajudar a Escolinha de Arte do Brasil”, dessa forma, o processo de mudança da Escolinha para o Parque Laje, foi “arquivado na Secretaria de Economia”. A diretoria da Escolinha de Arte do Brasil “julga o local e imóvel ideais” para as ações educativas que desenvolvia e, apesar de o processo não ter sido mais “revisto” pelo governo, a diretoria “aguarda momento oportuno para retomada do processo”<sup>324</sup>.

A Escolinha permaneceu funcionando no prédio do Ministério de Viação e Obras Públicas, até o ano de 1977, mesmo ano em que “uma comitiva de intelectuais liderada por Lygia Fagundes Telles” saindo do Rio de Janeiro desembarcou na Capital Federal para uma “reunião com o ministro da Justiça do Governo” ditatorial de Ernesto Geisel. Naquela terça-feira, “27 de janeiro” de 1977, o grupo “conseguiu por meio de Armando Falcão”, então ministro da Justiça, “um abaixo-assinado contra a censura, uma peça que ficaria conhecida como o Manifesto dos Intelectuais”<sup>325</sup>. De acordo com a jornalista Mariana Filgueiras:

O manifesto foi encaminhado à Polícia Federal dois dias depois, pelo próprio ministro, com a recomendação de que o órgão responsável pela censura se manifestasse. Nunca houve resposta. Naquela mesma manhã, funcionários do governo dedicavam-se ao exato oposto da atividade de abrandar a repressão intelectual: eles queimavam toneladas de

<sup>320</sup> A partir de 1987, a instituição passou a ser denominada de COCEA – Companhia Central de Abastecimento, para CASERJ – Companhia de Armazéns e Silos do Estado do Rio de Janeiro. Informação verificada em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/LeiOrdAssuntoInt?OpenForm&Start=558&Count=15&Expand=564>. Acesso em: 03 mar. 2020.

<sup>321</sup> Elias Kauffman é professor aposentado da cadeira de composição de arquitetura na Universidade do Brasil – Faculdade de Arquitetura. Informação verificada em: <https://br.linkedin.com/in/elias-kauffman-579a307b>. Acesso em: 02 mar. 2020.

<sup>322</sup> ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL, op. cit., 1966.

<sup>323</sup> Francisco Negrão de Lima (1901-1981) foi o 3º governador da Guanabara. Governou no período de 1965 a 1971. Mais informações em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-negrao-de-lima>. Acesso em: 03 mar. 2020.

<sup>324</sup> ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL, op. cit., 1966.

<sup>325</sup> FILGUEIRAS, Mariana. A grande fogueira. *Revista Piauí*: Folha de S. Paulo, 09 nov. 2017. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/a-grande-fogueira/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

obras culturais em um forno construído no Aeroporto Internacional de Brasília, a 15 quilômetros do local da reunião<sup>326</sup>.

É tempo de ditadura no Brasil. Tempo em que o país está “subjugado pela violência e opressão impostas por um regime ditatorial militar”<sup>327</sup>, tempo de difíceis negociações com aqueles/as que exercem funções nos diferentes órgãos governamentais. No entanto, naquele ano de 1977, segundo Jader de Medeiros Britto, a arte-educadora Noemia Varela encontrou uma abertura e “negociou a mudança” da Escolinha “para a nova sede, uma casa pertencente ao governo do Estado do Rio de Janeiro”<sup>328</sup>, localizada à avenida Carlos Peixoto, 54, no bairro de Botafogo, onde funciona até os dias atuais. Em seu texto, Britto não menciona mais detalhes sobre a negociação da mudança da Escolinha que, mesmo sem conseguir uma sede própria, pois, o imóvel em Botafogo foi cedido como empréstimo do governo do Estado, dentro das possibilidades oferecidas pelo local onde passou a funcionar, a Escolinha permaneceu oferecendo o Curso Intensivo de Arte na Educação, entre outros cursos.

#### 4.2 A formação de “professores criativos” no Curso Intensivo de Arte na Educação

Entre o final de 1969 e o primeiro semestre de 1970, a Escolinha de Arte do Brasil elaborou um “novo Regimento Interno” sob a “coordenação técnica da Sra. Therezinha Lima”. O regimento foi aprovado pela diretoria em 21 de janeiro de 1970 e, “desde então passou a delimitar área de ação e disciplinar tarefas, conferindo maior ou menor parcela de responsabilidade e autoridade a todos aqueles que vem prestando sua colaboração à Escolinha”<sup>329</sup>.

No que se refere ao Curso Intensivo de Arte na Educação, algumas mudanças no setor pedagógico e a criação de um departamento de comunicação, supervisionado por Augusto Rodrigues, refletiram diretamente na forma de divulgação do curso<sup>330</sup>. Com o novo regimento, o então “Departamento Técnico-Pedagógico” passou a ser denominado “Departamento Pedagógico”, continuando sob a direção da arte-educadora Noemia Varela. O departamento ficou,

<sup>326</sup> Ibid.

<sup>327</sup> BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Histórias sobre Arte, Educação e Política: articulações para construção de identidades docentes em um contexto Latino Americano. In: LIMA, Sidney Peterson F. de; AUGUSTOWSKY, Gabriela (org.). *Instantes-já da formação docente em Artes*. São Paulo: Terracota, 2019. p. 97.

<sup>328</sup> BRITTO, Jader Medeiros (Org.). *60 Anos de Arte-Educação, através da Escolinha de Arte do Brasil*. Rio de Janeiro: 2008, p. 196.

<sup>329</sup> ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL. *Relatório de Atividades da EAB*. [S. l.: EAB], 1970. 21 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>330</sup> Assunto que trataremos no próximo capítulo quando abordaremos, também, sobre divulgação e repercussão do curso no Brasil e no exterior.

desde então, subordinado à diretoria técnica que, com o novo regimento, criou o cargo de “supervisão técnica”, a partir de 1970 sob a direção de Augusto Rodrigues e Maria Helena Novaes. O departamento pedagógico contava ainda com o trabalho desenvolvido por Celeste Alice Lacerda, como assistente de departamento. Com a saída de Noemia Varela, em 1981, Celeste Lacerda passou a ocupar o cargo de coordenadora do curso.

Dentre as principais mudanças, a partir da edição de 1970, que ocorreu entre os dias 04 de maio e 10 de agosto daquele ano, o curso passou a ter 510h de atividades. Até então, os cursos eram realizados com variações de carga-horária, nenhuma inferior a 340 horas de atividades. A carga horária de 510 horas, assim como nas edições anteriores, se distribuía em palestras, visitas e aulas teóricas e práticas, contudo as aulas naquela edição eram realizadas de segunda à sexta-feira, das 8h30 às 12h30 e das 14h30 às 17h30. Mudanças também ocorreram no programa de formação daquela edição que passou a ser organizado a partir de duas unidades de estudos: “Arte no processo educativo” e “Criatividade e desenvolvimento”.

A primeira unidade de estudos é compreendida por:

1.Arte na Educação – Princípios. Ideias. Experiências. 2. Experiências criadoras -- Experiências, estudos e pesquisas no campo da arte, educação, artesanato: 2.1. Desenho, pintura, modelagem, colagem, mosaico, bordado criador, xilogravura, livre expressão em madeira, técnicas de impressão, técnicas básicas de encadernação, livre expressão em arame e outros materiais (prática seguida de análise e estudos sobre as experiências realizadas). 2.2. Recreação criadora. 2.3. Música, teatro e dança no processo educativo. Desenvolvimento de projeto inspirado no Folclore integrando diferentes áreas de estudo e experiências do curso. 2.4. A literatura na educação da criança e do jovem. 2.5. Cinema e fotografia na educação contemporânea. 2.6. Rádio e TV na educação. 3. Arte no processo educativo: 3.1. Arte na escola: pré-primária; primária, secundária; na educação do excepcional, no processo de formação do professor. 3.2. Organização, orientação e dinâmica de uma classe de atividades artísticas. 3.3. Desenvolvimento de um projeto visando à integração da arte na escola e à integração dos alunos do curso com a dinâmica da própria Escolinha de Arte do Brasil. 3.4. Observação de uma classe de arte dentro e fora da Escolinha. 3.5. Levantamento e análise de material e equipamento para educação pela arte. 3.6. Coleta, seleção e montagem de uma exposição didática de arte infantil relacionada à área de estudo: arte e personalidade<sup>331</sup>.

Consta no programa que, as atividades foram desenvolvidas através de “trabalhos práticos e estudos que pede aos professores-alunos toda participação e responsabilidade por servir de ponto de partida para a descoberta de novas estruturas, formas de ver e sentir problemas da educação e da vida – da educação pela arte”<sup>332</sup>.

Ao olharmos para esta parte do programa, de 1970, percebe-se a continuidade de um programa didático que, como anteriormente, privilegia uma formação fundamentada em saberes e fazeres construídos por meio de aulas teóricas e práticas. Do trecho selecionado destacamos a

<sup>331</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de Atividades CIAE*. [S. l.: CIAE], 1970. 06 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>332</sup> Ibid.

inclusão de novas linguagens artísticas no programa didático, representadas pelos estudos sobre “cinema e fotografia na educação contemporânea” e “Rádio e TV na educação”. Outra novidade é o trabalho focado no “Desenvolvimento de projetos” que, naquela edição de 1970, foi “inspirado no Folclore” e tinha como finalidade a “integração das distintas áreas de estudos e as experiências proporcionadas no curso”. Augusto Rodrigues comenta que, durante a realização do curso:

A presença de artistas plásticos junto ao pessoal da música, pensando educação porque normalmente o que se fazia era reunir professores de música com professores de música, desenhistas com desenhistas, ceramistas com ceramistas. Nós estávamos desmontando um sistema. Nós estávamos interessando o músico no trabalho com o professor de artes plásticas, nós estávamos interessando o artista plástico no trabalho com a música, no teatro e, também com literatura, com cinema, enfim, em todas as artes. A educação estava ali, era outra montagem, e o estudante-aluno seguindo e participando desse processo criativo<sup>333</sup>.

Podemos observar nesse trecho o interesse pela integração entre os professores e, entre os professores e as diferentes modalidades artísticas com que cada um trabalhava. Nesse processo, em que se pretendia desconstruir “um sistema” em vigor, “o estudante-aluno” do CIAE, participava desse movimento que emergia desde o Curso Intensivo de Arte na Educação, movimento em que, afirma Noemia Varela, “professor e aluno estão ambos envolvidos num só processo, o processo criador”<sup>334</sup>, ele também, lendo em retrospecto, um “processo político”, como afirma Adolfo Alban Achinte<sup>335</sup>.

Seguindo o programa, de 1970, compunha a área de “Criatividade e desenvolvimento”:

1.Arte e personalidade – 1.1. Arte da criança e do adolescente: sua livre expressão, seu desenvolvimento e aprendizagem (fundamentação teórica e prática). 1.2. O homem e sua Arte – natureza da arte, introdução à apreciação artística. 1.3. Arte e reabilitação (aspectos terapêuticos). 2. Arte e Cultura – 2.1. Arte e Sociedade. 2.2. Folclore e Arte Popular. 2.3. Arte e Artesanato. 2.4. Arte e Indústria. 2.5. Arte e Técnica. 2.6. Arte e Comunicação. 3. Criatividade na Educação -- 3.1 Arte e natureza. 3.2. Arte e ciência. 3.3 Arte e Educação<sup>336</sup>.

O objetivo com os estudos nessa área era o “desenvolvimento não somente [de] noções fundamentais ao aperfeiçoamento do professor”, funcionava ainda como “área de integração dos demais estudos e pesquisas, relacionando-se às vivências dos alunos e professores, para uma melhor compreensão da experiência criadora”<sup>337</sup>.

Desde a edição do curso de 1962, a criatividade é assumida, nos programas do curso, como uma “unidade de estudos” teóricos e práticos. Descobrir “o caminho da criatividade” através das

<sup>333</sup> RODRIGUES, op. cit., 1978, p. 344.

<sup>334</sup> VARELA, Noemia. Métodos e processos de orientação das diversas formas de atividades artísticas no ensino de 1º grau. In: I ENCONTRO DE ESPECIALISTAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO, 1973, Brasília. *Anais*. Belo Horizonte: DEF-MEC. 1974. p. 35.

<sup>335</sup> ACHINTE, Adolfo Albán. *Prácticas creativas de re-existencia: mas allá del arte... el mundo sensible*. Buenos Aires: Del Signo, 2017. p. 71-80.

<sup>336</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO, op. cit., 1970.

<sup>337</sup> Ibid.

artes, “desenvolver o potencial criador”, “criar ambientes criativos”, se “expressar como ser criador” compuseram a programação do Curso Intensivo de Arte na Educação, como “unidade de estudo” nos anos de 1960 e como “unidade de estudo” e “objetivo de formação” a partir de 1970. A questão da criatividade vai sendo cada vez mais acentuada nos programas de formação do curso.

No Curso Intensivo de Arte na Educação de 1965, “Criatividade no processo educativo” integra a “unidade de estudos” denominada “Fundamentos Psicopedagógicos da arte na educação” e tem como finalidade a realização de estudos aprofundados sobre a “Interrelação das atividades artísticas na educação primária” e a “Interrelação das atividades artísticas na educação média”<sup>338</sup>.

A definição da arte como “instrumento e base” para o desenvolvimento da criatividade funciona no projeto CIAE – assim como nas experiências Escolinha de Arte do Brasil e Movimento Escolinhas de Arte -- como pilar conceitual e prático para a formação no curso. Tal entendimento se constrói em sintonia com a difusão de teorias e conceitos operativos referentes ao papel e importância à criatividade atribuídas em contexto internacional.

Em “Teorías e prácticas en educación artística”<sup>339</sup>, o pesquisador Imanol Aguirre, afirma que “criatividade é um valor próprio da cultura moderna”<sup>340</sup>. Especificamente, a criatividade, como “categoria estética da arte conta com pouco mais de dois séculos de existência”. Um período em que, como elucidado pelo filósofo e historiador da arte polonês Wladyslaw Tatarkiewicz, se produz a transição do significado de criatividade ligada à religião para um significado artístico, passando a ser encarado como “propriedade exclusiva [...] da arte”, dessa forma, afirma Tatarkiewicz, a expressão “criador se converteu em sinônimo de artista”<sup>341</sup>.

Como uma construção cultural, o conceito de criatividade, afirma Imanol Aguirre, é uma ideia sujeita a mudanças e “contingências da história”. Durante o século XX, a noção de criatividade ligada não mais ao religioso, mas ao homem como ser criador “teve um efeito indubitável no próprio futuro da arte ocidental” e, sem dúvida, nos direcionamentos propostos para a educação artística moderna<sup>342</sup>. Para o autor, houve desde o início do século passado uma super valorização da criatividade expressada “na produção artística escolar”, o que culminou na “reconceituação do trabalho infantil como “arte infantil” (na medida em que, tal como a arte adulta, a sua principal característica é a criatividade espontânea) e na reconsideração dos objetivos e da função da educação artística”<sup>343</sup>.

<sup>338</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de Atividades CIAE*. [S. l.: CIAE], 1965. 07 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>339</sup> AGIRRE, op. cit., 2000.

<sup>340</sup> Ibid., p. 145.

<sup>341</sup> TATARKIEWICZ, Wladyslaw. *Historia de seis ideas: arte, beleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. 8. ed. Madrid: Tecnos, 2016. p. 292. (tradução nossa)

<sup>342</sup> AGIRRE, op. cit., 2000, p. 145. (tradução nossa)

<sup>343</sup> Ibid.

Nessa direção, o historiador da arte Thierry de Duve afirma que os programas de ensino de arte, modernistas, foram desenvolvidos no sentido de “mostrar aos alunos como extrair sua própria criatividade guiados por suas emoções imediatas” e, na medida do possível, não contaminados por outros modelos. Se todos são criativos, a criatividade então é compreendida como algo “universal”<sup>344</sup>. Os programas de ensino realizados sob tal premissa, afirma o autor, foram defendidos por “todos os pedagogos inovadores” do século XX, de “Froebel a Decroly, passando por Montessori, assim como os reformadores e filósofos da educação Rudolf Steiner a John Dewey” que fundamentaram “seus projetos e programas em torno da criatividade, ou melhor, na crença da criatividade e na convicção de que a criatividade [...] oferece melhor ponto de partida para a educação”. A “utopia moderna”, diz Thierry de Duve, foi “do começo ao fim pedagógica”, o postulado da criatividade foi para muitos teóricos e pedagogos/as a base de “suas esperanças e suas profecias”<sup>345</sup>.

Estimular a criatividade do professor “afim de que possa dar dimensões criadora à educação” é alçado a discurso que fundamenta, educativa, artística e politicamente, a formação oferecida no Curso Intensivo de Arte na Educação. Os programas didáticos apontam para a realização de estudos teóricos, práticos e experiências, sobre – ou desde -- a criatividade que se acreditava “inata” aos seres humanos.

Ao longo das edições realizadas nos anos de 1960 as aulas teóricas, sobre criatividade, foram ministradas por diferentes professoras/es, entre elas/es: as psicólogas e educadoras Maria Helena Novaes, Léa Elliott, a arte-educadora Noemia Varela, o artista e crítico de artes Sérgio Milliet, a psiquiatra Nise da Silveira, o crítico e historiador de artes José Roberto Teixeira Leite e o artista e professor Augusto Rodrigues. Mas, como afirmamos acima, a noção de criatividade permeia toda a experiência, portanto não se inscrevem somente às aulas teóricas e práticas, mas se faz presente em todo o curso e discursos que o embasam. A educação criadora, o professor e professora criativos são ideias fortemente defendidas pelas/os organizadoras/es do Curso Intensivo de Arte na Educação.

Os planos de aula de curso, sobre criatividade, tinham como base os estudos divulgados na área da Psicologia, desse modo, compreendem os programas do curso aulas de “Psicologia da criatividade”: “Necessidades básicas e interesses da criança e do adolescente”, “Auto-expressão e criatividade como necessidades básicas do educando”, “Comunicação, linguagem e personalidade”, “Pesquisas psicológicas e sua aplicação no campo arte e educação (grafismo, arte

<sup>344</sup> “A diferença entre o talento e a criatividade é que o primeiro é distribuído de forma desigual e o segundo de maneira universal”. Na passagem de uma palavra para a outra, “é evidente uma inversão completa de ideologia, e não é difícil historicamente de constatar que os progressos da ideologia e da criatividade andam de mãos dadas com os da ideia de democracia e igualitarismo” (DE DUVE, 2012, p. 46). (grifos do texto original).

<sup>345</sup> DE DUVE, Thierry. *Fazendo escola* (ou refazendo-a?). Chapecó: Argos, 2012. p. 53.

e jogo, testes, etc.)”, “O processo da aprendizagem: elementos, fatores, integração, motivação e maturidade, avaliação”, “aspectos básicos do processo criativo: imitação, imaginação, intuição, interação, aspectos subconscientes”, “Desenvolvimento estético do indivíduo”, “Desenvolvimento estético social” e “Aspectos básicos da formação do professor de arte”, “A percepção na educação artística”, “A evolução do comportamento infantil, o processo de aprendizagem e a experiência criadora” e “Arte e desenvolvimento da personalidade: arte como linguagem simbólica, o processo criativo”<sup>346</sup>. Consta nos programas de formação que as aulas teóricas tinham até 2h de duração, cada edição oferecia 12 aulas para o estudo e desenvolvimento de debates sobre os assuntos elencados.

Ao buscar compreender a linha de pensamento das/os professoras/es, sobre criatividade na educação e o trabalho desenvolvido no CIAE, encontramos no livro “Psicologia da criatividade” publicado por Maria Helena Novaes, em 1971, a defesa dos programas elaborados para o curso como um planejamento que considerava as aulas teóricas, sobre a temática, como fundamento, como um estudo necessário para a “mudança de atitudes dos professores, preparando-os para serem flexíveis, criativos e inovadores nas escolas e, em consequência, responsáveis e sensíveis às necessidades dos alunos”, a partir daquela formação, diz a autora, “podem eles ser considerados como agentes facilitadores do processo de aprendizagem, estimulando os alunos para atividades de criatividade”<sup>347</sup>. Há, nessa forma de pensar, um entendimento de criatividade como mola propulsora para uma certa renovação da mentalidade e da prática educativa. Para Maria Helena Novaes, o trabalho no Curso Intensivo de Arte na Educação, sobre a dimensão da criatividade, buscava promover “as potencialidades individuais, favorecendo a auto-expressão”<sup>348</sup>.

Como sabemos o conceito de “auto-expressão” foi desenvolvido e divulgado por Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain em obra já mencionada. No texto “Currículo, arte e cognição integrados”, o arte-educador Michael Parsons afirma ser necessário revisitar as “preocupações levantadas por Lowenfeld” e a “velha ideia de um eu interior” que, afirma, “torna-se identidade nos termos construtivistas de hoje, isto é, ela se constrói a partir dos materiais e influências oferecidas pela sociedade e assume diferentes configurações em contextos diversificados”. O que Viktor Lowenfeld chamou de “auto-expressão”, torna-se, na leitura de Parsons, uma forma de educar em artes que “conecta a aprendizagem escolar com questões e valores dos alunos em sua própria experiência, em casa, na comunidade, na mídia e em qualquer lugar”<sup>349</sup>.

<sup>346</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de atividades*. [S. l.]: CIAE, 1962. 11 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>347</sup> NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da criatividade*. São Paulo: Vozes, 1971. p. 122.

<sup>348</sup> *Ibid.*, p. 119.

<sup>349</sup> PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação: consonâncias internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 304.

O projeto de formação, de “professoras/es criativos”, desenvolvido no Curso Intensivo investiu no oferecimento de “treinamento das diversas técnicas utilizadas nas atividades artísticas” como forma de desenvolver a capacidade criadora. Entendia-se que as/os professoras/es que “se dedicam ao campo das artes devem ter sólida formação pedagógica”, além disso, precisariam ser capazes de “constantemente reformular conceitos relativos aos objetivos educacionais e estar preparados para modificar atitudes, a fim de melhor atender às solicitações de nosso mundo em constante mudança”<sup>350</sup>. Desse modo, os programas de formação foram planejados para oferecer aulas teóricas, mas também aulas práticas como possibilidade de desenvolver estudos sobre diferentes técnicas. O estímulo ao trabalho com “técnicas” se constituía como um dos objetivos da formação oferecida na Escolinha de Arte do Brasil.

Nas aulas denominadas de “Atividades artísticas” trabalhava-se com o desenvolvimento de “técnicas nos diferentes setores da educação artística: música, pintura, teatro, dança e outras”, com isso pretendia-se “permitir aos indivíduos progredir por si mesmos, de modo consistente, numa forma única de aprendizagem”. Além disso, os momentos de trabalho com “técnicas” estabeleciam-se como “oportunidades de aplicação dos conhecimentos e das teorias”<sup>351</sup>.

Nos programas de 1961 a 1971, destacam-se como “Atividades Artísticas” nos programas de formação: “Bordado criador” por Noemia Varela, “Fotograma” pelo cenógrafo e carnavalesco Fernando Pamplona, “Impressão com carimbos de madeira e de batata” pela gravurista Solange Simas e por Augusto Rodrigues, “Iniciação musical” com Cecília Conde, “Teatro de fantoches” ministrada por Ilo Krugli, Pedro Touron e por Hilton Carlos de Araújo, “Colagem e recorte sobre papel preto” com Augusto Rodrigues, “Mosaico” pela artista Freda Bondi, “Trabalhos espontâneos em madeira” e “Modelagem” com Ilo Krugli e Pedro Touron, “Bonequinhos de arame” com o artista e professor Jorge Santos, “Gravura” com Laís Aderne e Adir Botelho, “Colagem com pequenos ramos e outros elementos da natureza”, “Monotipia” e “Desenho de observação” com Augusto Rodrigues e assistentes.

---

<sup>350</sup> NOVAES, op. cit., 1971, p. 122.

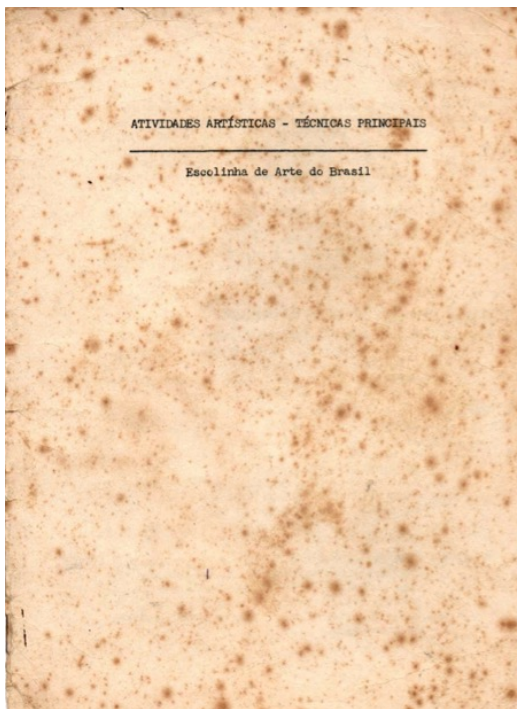
<sup>351</sup> Ibid.



< 31. “professora-aluna” do CIAE, em aula prática de “colagem com elementos da natureza”. 1968. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

Para a realização das aulas de técnicas, as/os estudantes eram organizadas/os em três grupos (A, B e C). Em um mesmo dia de aulas, enquanto o “grupo a” trabalhava “expressão livre em madeira”, o “grupo b” tinha aulas de “Xilogravura” e o “grupo c” estudava “gravura em metal”. Cada aula de técnicas tinha duração de 2h. Antes, contudo, de trabalhar as técnicas, era realizada uma “palestra” sobre a atividade artística a ser estudada. No caso das aulas de “Gravura em madeira”, Adir Botelho, na edição do curso de 1963, ficou responsável pela palestra inicial, momento em que apresentava a “história da gravura” e “suas diferentes técnicas, instrumentos e materiais”. Após o primeiro encontro, as/os estudantes participavam de aulas práticas, ou seja, do “fazer” em que o artista Adir Botelho em parceria com a arte-educadora e artista Laís Aderne trabalhavam com as estudantes as “técnicas da gravura em madeira, compreensão do material, preparação das placas, gravação, tiragem da prova, conservação e tratamento dos diferentes materiais”<sup>352</sup>. Ao final das aulas eram realizadas “análises da experiência”, em grupo. O momento de análises, debates teóricos sobre cada técnica empregada, é importante salientar, ocorria em todas as aulas de técnicas.

<sup>352</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Livro de registro de aulas CIAE*. [S. l.: CIAE], 1963. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil).



< 32. Capa de apostila: Atividades Artísticas – Técnicas Principais. CIAE - 1966. Material gentilmente concedido ao autor pela professora, e estudante do CIAE, Myriam Nemes de Montiel.

Durante o curso, as/os estudantes recebiam uma apostila denominada “Atividades Artísticas - Técnicas principais” entregue pela Escolinha de Arte do Brasil. O material divulga técnicas inteiramente voltadas para o trabalho com as artes plásticas. A apostila do curso de 1966 é composta pela indicação de vinte e uma técnicas, material/processo e objetivos. Como exemplo, “Finger Painting”,<sup>353</sup> técnica em que se indica o trabalho com “papel couché, tinta em pó e goma de polvilho, em um processo compreendido pela preparação da goma de polvilho a qual se adiciona pigmentos de tinta em pó até obter-se uma mistura homogênea”. Na apostila é indicado “molhar o papel e espalhar a tinta em toda sua extensão, desenhando-se, a seguir, com as mãos e dedos”. Com essa atividade, tinha-se como finalidade atender “à necessidade de “manipular” que tem toda criança, desenvolver a coordenação motora e senso rítmico, através do uso simultâneo das duas mãos e a ajudar a imaginação no processo dinâmico de projeção direta de formas sucessivas e variadas sobre o papel”<sup>354</sup>.

Além de “Finger Painting”, o material apresenta “como e porque” se trabalhar com técnicas de: desenho meio cego com tinta de impressão, lápis-cera e anilina, lápis-cera e varsol, recorte e colagem, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, desenho de olhos fechados, impressões com folhas e pequenos ramos, desenho com água sanitária, bico de pena em papel úmido, gravura sobre papel, pintura a guache, mosaico de papel, carimbo de batata, lápis-cera e nanquim, monotipia,

<sup>353</sup> Traduzida para a língua portuguesa como “pintura a dedo”.

<sup>354</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Atividades artísticas: técnicas principais*. [S. l.: CIAE], 1965. 12 f. Coleção pessoal. Material gentilmente concedido pela ex-aluna do CIAE, Myriam Nemes Montiel.

técnica do papel transparente, xilogravura, guache branco e nanquim, desenho do natural e bordado criador que “pelo aspecto concreto do material usado [retalhos de tecidos, cordões, barbantes, etc.] essa atividade é tridimensional, donde a sensação de profundidade permite também sentir as diversas texturas do material que desenvolve o sentido do tato”<sup>355</sup>.

O material entregue aos professores, como um material de apoio para as práticas de arte na educação, tem como base as experiências realizadas nas aulas práticas da formação oferecida, contudo, as apostilas, além de descrever os materiais necessários e os objetivos de cada técnica, não indica nenhum tipo de ação relacionada à “análise” das atividades desenvolvidas, conforme vivenciado no Curso Intensivo de Arte na Educação.

A ausência de reflexões sobre o “fazer” no material que as cursistas levavam da Escolinha, para Ana Mae Barbosa, se apresenta como um problema para o ensino de artes, naquele contexto. Sobre a questão, em relato, Ana Mae afirma que, as “apostilas”

[...] como eu disse algumas vezes a Dona Noemia, eram um perigo para a mediocrização do ensino de artes. O professor, saía do CIAE, levava com ele a experiência, os processos, os textos, tempos depois do CIAE não retomavam esses elementos como apoio para planejar suas aulas, mas as malditas apostilas que levavam da Escolinha. Essas apostilas de técnicas viraram uma espécie de dicionário de práticas. Os professores que usavam essas malditas apostilas, usavam elas e diziam que aquilo era a Escolinha, aquilo era o CIAE. Um erro! Havia técnicas de desenho cego na apostila, mas e o debate teórico sobre esta prática, como devo trabalhar, em que casos e como identificar esses casos? Tudo isso estava fora da apostila. Cheguei a comentar o perigo da maldita apostila com Dona Noemia. Ela não concordava, mas era o que eu percebia. Isso causou certas tendências<sup>356</sup>.

As “tendências” a que se refere Ana Mae Barbosa estão relacionadas a prática do “livre deixar fazer”, uma “mediocrização” das práticas desenvolvidas no Curso Intensivo de Arte na Educação e, a publicação dos “primeiros livros de ensino de arte, lançados no Brasil”, responsáveis por divulgar “ainda mais essas técnicas. Traziam um glossário de técnicas para se usarem com os alunos” reforçando, assim, a prática do “livre deixar fazer”<sup>357</sup> pois, assim como as apostilas da Escolinha, não trabalhavam a questão da análise sobre o trabalho realizado, ou seja, as práticas baseadas puramente no fazer “livre” de qualquer reflexão partiam das “simplistas apropriações”<sup>358</sup> do divulgado nos materiais, sem quaisquer questionamento sobre a prática.

O oferecimento das aulas práticas, no Curso Intensivo de Arte na Educação, está relacionada à ideia de que o ato criador é mais importante do que o trabalho realizado, o processo é analisado teoricamente no decorrer do curso, o mesmo não ocorre nas aulas de artes, fora do curso onde o “livre deixar fazer” e todas as implicações decorrentes dessa metodologia tomam

<sup>355</sup> Ibid.

<sup>356</sup> BARBOSA, op. cit., 2017.

<sup>357</sup> Ibid.

<sup>358</sup> FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 43.

corpo e passam a moldar o campo de ensino, os discursos e as formas de se pensar o ensino de artes.

Para o projeto de arte na educação da Escolinha de Arte do Brasil, afirma Ricardo Antonio Carneiro, o termo “livre-expressão” representava “a ideia central de seus projetos pedagógicos, sem a qual não seria possível sustentar o exercício de liberdade que propunha”. Uma vez que “não havia o objetivo de formação artística, esperava-se que, a criança, manifestando-se livremente sem nenhum condicionamento”<sup>359</sup> retirasse deste exercício o amadurecimento emocional necessário para a formação da personalidade.

Para a arte/educadora, artista e pesquisadora Lucimar Bello Frange, “não é pertinente denominar o MEA, em seus pressupostos, como um movimento do “laissez-faire”. Livre-expressão, no contexto da Escolinha e do Curso Intensivo de Arte na Educação, afirma a autora, refere-se ao “subjetivo e criativo” que permitem “visões poéticas do mundo”<sup>360</sup>. Noemia Varela, responsável por elaborar os programas de formação no curso afirma que em uma aula de artes, a professora ou professor “e aluno estão ambos envolvidos no processo, o processo criador”, a professora não “deve se contentar com a livre expressão pela livre expressão”, é preciso levar a criança, por que o professor em sua formação realizou tal processo, “a refletir sobre si mesma e sobre o outro”, sobre “o que produz” individual ou “coletivamente. Cabe ao professor saber conscientemente o que é acompanhar o processo de criação, oferecer-lhes os meios para um crescimento harmonioso”. Esse é um “modo bem nosso”<sup>361</sup>, diz a autora, de trabalhar a educação criadora no Curso Intensivo de Arte na Educação.

A questão da criatividade associada a experiência de formação no Curso Intensivo de Arte na Educação ganhou notoriedade através de publicações de artigos e entrevistas em jornais da época. Na edição de 20 de julho de 1968, o *Jornal do Brasil*, “um dos mais importantes matutinos da época”<sup>362</sup>, foi às bancas com uma página inteira dedicada ao artigo denominado: “Educar para criar”. A matéria foi assinada pela artista e educadora Lúcia Alencastro Valentim, uma das fundadoras da Escolinha de Arte do Brasil que, naquele momento, trabalhava na “organização do Centro Experimental de Arte na Educação, na Universidade de Brasília”<sup>363</sup>.

Em face da educação oferecida à época, em que “a preocupação quanto ao profissional habilitado, a mão-de-obra capaz, o técnico de nível médio não basta”, Lúcia Valentim apresenta “ideias”, referentes à criatividade, que se “vem formulando” em âmbito internacional e que, no

<sup>359</sup> ANTONIO, op. cit., 2012, p. 191.

<sup>360</sup> FRANGE, Lucimar Bello P. *Noemia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 153.

<sup>361</sup> VARELA, op. cit., 1973, p. 35.

<sup>362</sup> SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 455.

<sup>363</sup> VALENTIM, Lúcia Alencastro. Educar para criar. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 5, 20 jul. 1968.

Brasil, “já é a preocupação maior da psicologia e da educação” e, nesse sentido, o “curso intensivo de formação oferecido na Escolinha de Arte do Rio de Janeiro é um curso de vanguarda”<sup>364</sup>. O trabalho no curso, diz Lúcia Valentim, se faz “no sentido de que é preciso educar para criar” e chama atenção para a necessidade de

[...] que se crie a consciência de que a educação criadora não é apenas para crianças, ou para escolas primárias. Deve estender-se ao adolescente e ao jovem universitário, e, principalmente, como se faz na Escolinha, em cursos para professores de todos os níveis, porque só o professor criador poderá satisfazer o jovem que se prepara e reivindica a direção de si próprio e a do mundo novo que surge<sup>365</sup>.

Criatividade e formação de professores foi o tema de estudos em um importante congresso internacional organizado pela International Society for Education Through Art (INSEA), realizado entre os dias 8 e 19 de agosto de 1970, na cidade de Coventry (Inglaterra). O tema central do congresso foi “A educação artística no mundo em constante mudança”, tendo como principais objetivos:

estudar o problema da criatividade na educação, analisar experiências do movimento Arte e Educação da Grã-Bretanha e de outros países, dar oportunidade aos participantes de conhecer diversos sistemas educacionais e de identificar áreas importantes de pesquisa a fim de formular novas políticas e metodologias educacionais<sup>366</sup>.

Sobre o congresso, Maria Helena Novaes afirma que participaram:

Educadores, sociólogos, filósofos, psicólogos, arquitetos, biólogos, artistas, professores de arte de países da Europa, Ásia, África, Austrália e América, tendo a delegação brasileira, a 3ª em número de participantes, contado com a presença de 14 elementos: do Rio de Janeiro – GB – Zoé Chagas Freitas, Maria Helena Novaes, Renato Mira, Maria Thereza Wundheiler, Nilza de Oliveira, Leda Pellegrini, Belmira Carvalho e Léa Elliott; de São Paulo, Ana Mae Barbosa; de Brasília, Laís Aderne Faria Neves; da Bahia, Rosita Salgado Góes e de Pernambuco, Maria Luiza Ferreira da Rocha, Maria Luiza Maciel e Thereza Carmem Diniz<sup>367</sup>.

As informações fazem parte de um relatório elaborado por Maria Helena Novaes e atendida ao desejo de compartilhar com a direção, coordenadoras, professoras/es e estudantes da Escolinha de Arte do Brasil as impressões da autora sobre o referido congresso, mas o documento tinha também outro propósito, conforme o relatório de atividades da Escolinha de 1970, uma vez que “assinado pelos congressistas brasileiros e sob a responsabilidade da Escolinha de Arte do Brasil, foi encaminhado ao Excelentíssimo Ministro da Educação e Cultura”, Jarbas Passarinho, “focalizando as recomendações específicas do Congresso, no sentido de que a integração da arte

<sup>364</sup> Ibid.

<sup>365</sup> Ibid.

<sup>366</sup> NOVAES, Maria Helena. *Relatório Congresso INSEA*. 08 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>367</sup> Ibid.

no processo educativo se torne realidade vital, incentivando a criatividade em toda escola brasileira”<sup>368</sup>.

Os dez primeiros anos de experiência do Curso Intensivo de Arte na Educação pode ser compreendido como um período em que suas organizadoras e organizadores em conjunto com intelectuais, artistas e educadoras/es participantes do quadro docente do curso trabalharam visando, junto aos professores em formação, a integração da arte na educação por meio de práticas criativas fundamentadas em conhecimentos teóricos e práticos.

O Curso Intensivo de Arte na Educação preparou uma geração de especialistas em arte na educação que atuavam em Escolinhas de Arte e escolas públicas. As professoras e os professores, formados neste curso, levavam consigo as práticas e os conhecimentos do CIAE para os mais remotos lugares do país. Ao final de cada edição as/os cursistas retornavam aos seus lugares de origem com a finalidade de trabalhar com arte na educação, provocando, em nossa leitura, um movimento em direção à inclusão da arte em diferentes ambientes educativos, privados e públicos. Dessa forma, é possível questionarmos se a inclusão da educação artística no currículo escolar, a partir da Lei Federal nº 5.692 de 1971, teria sido o resultado apenas de um movimento imposto de cima para baixo, baseado em ideologias internacionais, ou se refletiria a materialização do desejo de professoras e professores já envolvidas/os com o trabalho de arte na educação, no CIAE, nas Escolinhas espalhadas em todo o território nacional, assim como nas escolas públicas, onde ex-alunas/os do CIAE atuavam.

#### 4.3 *Ressonâncias... seguir na luta por um ensino e uma formação de qualidade*

O ensino de artes, no Brasil, tornou-se “obrigatório” a partir da Lei Federal 5.692 promulgada em 11 de agosto de 1971, como componente de uma política educacional definida, como afirma a historiadora da educação Otaíza Romanelli, por “contratos de cooperação” assinados pelo Ministério da Educação e a United States Agency for International Development<sup>369</sup>, conhecidos como os “acordos MEC-USAID”<sup>370</sup>.

Ao ocupar oficialmente o espaço do currículo escolar o ensino de artes se deu, naquele contexto ditatorial sob o nome de Educação Artística, determinada “por um texto de lei que não a

<sup>368</sup> ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL. *Relatório de Atividades da EAB*. [S. l.: EAB], 1970. 21 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>369</sup> Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

<sup>370</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 40. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

definia como área de conhecimento, nem esclarecia sua condição como atividade ou disciplina, tão pouco quais linguagens artísticas a integravam”. O artigo 7º, tão-somente “declarava a inclusão obrigatória de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”<sup>371</sup>

Naquele momento, a inclusão da Educação Artística no currículo escolar foi percebida como uma “vitória”, o que causou, conforme escreve Ana Mae Barbosa no livro “Teoria e Prática da Educação Artística” de 1975, uma “justa euforia” entre as professoras e os professores de artes no Brasil. Tal “euforia” alcançou as professoras e professores da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) que, naquele mesmo mês de agosto de 1971 através de suas/seus diretoras/es, já se articulavam para promover um encontro de professoras/es de “Escolinhas e de Escolas Públicas” a fim de, diante das propostas apresentadas na nova Lei que reformulava o ensino de 1º e 2º graus, discutir novos encaminhamentos para o Movimento Escolinhas de Arte e para a formação de professoras/es de artes no CIAE.

Na carta circular nº 6<sup>372</sup>, de dezembro de 1971, a Escolinha faz saber que:

Considerando o interesse especial em realizar o Encontro programado em agosto passado, visando à reunião de participantes do Movimento Escolinhas de Arte, vimos, em nossa Direção Técnica, apresentar-lhe a decisão tomada pela Diretoria da Escolinha de Arte do Brasil, em reunião de 10 de dezembro corrente. Nesse sentido informamos: 1- Ter sido o Encontro previsto, por vários motivos, adiado pela Diretoria para outro período em março (semana santa) ou julho de 1972, na dependência do parecer dos representantes da Escolinha. 2- A importância desse encontro nos leva a congregar esforços e efetuar-lo dentro de um programa organizado com a colaboração dos participantes, e a Diretoria considerou também não ter havido tempo suficiente para a preparação necessária à reunião programada. 3- Até a presente data, não recebemos o número de adesões e as sugestões que esperávamos. 4- Alguns Diretores de Escolas e Escolinhas, sugeriram que o período mais indicado seria julho próximo – época de férias – quando já teriam experiências e ideias para contribuir dentro do espírito da Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Consideraram também, ter sido o 2º semestre de 1971 e meses de férias, sobrecarregados com a responsabilidade de estudos e planejamento para a Reforma de Ensino. Considerando a importância da Lei que dá novo enfoque à educação artística no Sistema Educacional Brasileiro julgamos essas sugestões válidas quanto à troca de experiências – focalizando planos, estudos e resultados já conseguidos referentes à implantação da reforma de ensino fundamental.<sup>373</sup>

É interessante perceber a preocupação em discutir as propostas da Lei Federal 5.692/71, não exclusivamente através do texto da Lei, mas por “experiências e ideias” realizadas com base nos fundamentos teóricos e práticos apresentados na referida Lei, em Escolinhas e em salas de

<sup>371</sup> BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Histórias sobre Arte, Educação e Política: articulações para construção de identidades docentes em um contexto Latino Americano. In: LIMA, Sidiney Peterson F. de; AUGUSTOWSKY, Gabriela (org.). *Instantes-já da formação docente em Artes*. São Paulo: Terracota, 2019. p. 97.

<sup>372</sup> A correspondência foi endereçada a Iara Mattos Rodrigues, então diretora da Escolinha de Arte da Associação de Ex-Alunos do Instituto de Artes da UFRGS, em Porto Alegre. A correspondência que utilizamos aqui faz parte da Coleção dessa escolinha.

<sup>373</sup> ESCOLINHA DE ARTE DA ASSOCIAÇÃO DOS EX-ALUNOS DO IA-UFRGS. *Carta circular nº 6*. 1971. 1 f. (Coleção Escolinha de Arte da Associação dos Ex-alunos do IA-UFRGS). Datilografado.

aulas de escolas públicas e privadas. Diante da “importância da Lei” que “dá novo enfoque à educação artística” a equipe de direção da EAB não mediu esforços para realização do encontro, pelo qual guardava “interesse especial”.

Denominado de “Encontro do Movimento Escolinhas de Arte”, o evento organizado pela Escolinha de Arte do Brasil e realizado no Centro Educacional Calouste Gulbenkian (RJ), reuniu, entre os dias 17 e 21 de julho de 1972, cerca de 182 congressistas<sup>374</sup>, dentre as quais, Antonieta Barone participou como representante da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, Jader Britto como representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Natércia Fontes Machado participou como representante da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Edith de Oliveira Belli como representante da Sociedade Pestalozzi. O evento contou ainda com a participação de 05 representantes da Fundação Calouste Gulbenkian, Olga Blinder da Escolinha de Arte del Paraguay, Ana Mae Barbosa da Escolinha de Arte de São Paulo, Fanny Abramovich do Centro de Educação e Arte – SP, Ilka de Araújo Ramos da Escolinha Desenvolvimento pela Arte - SP, Rosa Maria Bezerra Vasconcelos do Recife, Lia Achutti, Elton Manganelli, Leda Ruschel Raineri de Porto Alegre, 137 representantes de diferentes Escolinhas e Escolas públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil, além de 33 estudantes matriculados no Curso Intensivo de Arte na Educação, edição de 1972<sup>375</sup>.

Partindo do princípio de que, nas escolas públicas, professoras e professores já se nutriam dos conceitos sobre arte na educação, amplamente divulgados pelo Curso Intensivo de Arte na Educação e pelo MEA, e em face da reforma que se instalava no país, professoras/es, diretoras/es de Escolinhas, professoras/es da rede pública e convidadas/os buscavam analisar quais “as estruturas presentes no Movimento Escolinhas de Arte que pudessem ser reinterpretadas em termos curriculares e de metodologias para uma educação artística”<sup>376</sup>. O “ideal das escolinhas de arte, que originariamente se contrapunha às diretrizes pedagógicas da escola regular, precisava encontrar agora novos rumos frente ao contexto que se instalava no sistema educacional brasileiro”. O futuro da Escolinha de Arte do Brasil e do Curso Intensivo de Arte na Educação passava a ser o assunto central dos debates, tendo em vista que a formação de professores surgia como a principal alternativa de trabalho na Escolinha, uma vez que aos olhos das/os participantes do encontro a união entre arte e educação já estaria garantida nas escolas públicas do país. Dentre as conclusões do encontro, a defesa da ideia de que:

<sup>374</sup> A contagem tem como base a lista de participantes que “receberam certificados”. A lista faz parte do livro de registro de eventos na EAB, ano de 1972, páginas 46 a 49. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

<sup>375</sup> Conforme verificado na lista de participantes que “receberam certificados”. A lista faz parte do livro de registro de eventos na EAB, ano de 1972, páginas 46 a 49. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

<sup>376</sup> RODRIGUES, op. cit., 1980, p. 80.

O novo mercado não são mais as Escolinhas de Arte, que não tem mais sentido, quando o valor da arte na educação já não é mais discutido, e tenta-se aplicar esta filosofia na escola regular, decorrendo daí uma nova clientela para a EAB: a capacitação de pessoal para as escolas oficiais, aptas a executar o espírito da Lei 5692/71 no que se refere à educação artística. A EAB constitui-se no maior patrimônio nacional nesse sentido<sup>377</sup>.

A perspectiva de se tornar um “polo” de formação “oficial” de “professores de educação artística” dentro do “espírito da Lei”, mas conservando seu “caráter de processo aberto”, segundo Noemia Varela, “pressionam, urgentemente, a reestruturação do Curso Intensivo de Arte na Educação”. Durante o encontro, Noemia Varela apresentou as “ideias em germinação” para o Curso Intensivo de Arte na Educação, dentre as quais a ideia de que, a partir da edição de 1973, o Curso Intensivo de Arte na Educação, uma vez “oficializado”<sup>378</sup>, seria realizado em dois ciclos que, somados, teriam 850 horas de atividades.

Segundo Noemia Varela, o “1º ciclo”, estruturado em bases semelhantes aos cursos oferecidos entre 1970 e 1972, “após necessária avaliação”<sup>379</sup> de conteúdos, práticas e dinâmicas desenvolvidas naqueles cursos, já seria realizado no primeiro semestre de 1973. Com o “1º ciclo” o curso “continuará com seu caráter informal de iniciação, propiciando o desenvolvimento criador e a formação de atitudes básicas ao ensino criativo”, atendendo “em cada semestre, de 22 a 25 alunos, em tempo integral e com 450 horas de atividades, [...] com carga horária mínima de 3 a 4 horas de atividades por dia”. Com isso, o trabalho continuaria a ser realizado com “interessados dos estados e países vizinhos”<sup>380</sup>. Com o curso organizado em ciclos, o primeiro funcionaria como “campo para gradativa seleção dos candidatos ao segundo ciclo (do CIAE), onde chegariam mediante processos de autoavaliação, trabalhos práticos e teóricos, valendo créditos ou pré-requisitos, desde o 1º ciclo, para a conquista do certificado de um curso, de nível superior, em sua etapa final”<sup>381</sup>.

No 2º ciclo, de acordo com a proposta apresentada, as/os estudantes do curso teriam “de preferência, o acompanhamento e análise de sua experiência criativa e de prática de ensino, pesquisa, estudo da teoria da arte na educação, conhecimento básico sobre estética e ainda aprofundamento no estudo da psicologia da criatividade, da percepção e da aprendizagem”<sup>382</sup>. O segundo ciclo deveria ser realizado, como o primeiro, em três meses, e era composto por 400 horas de atividades teóricas e práticas. Ter cursado o 1º ciclo era pré-requisito para se matricular no 2º ciclo.

---

<sup>377</sup> Ibid., p. 114.

<sup>378</sup> VARELA, op. cit., 1972.

<sup>379</sup> Ibid.

<sup>380</sup> Ibid.

<sup>381</sup> VARELA, op. cit., 1986, p. 19.

<sup>382</sup> Ibid., 1972.

Como sabemos, a formação de professoras/es de Educação Artística não passou a ser oferecida através do Curso Intensivo de Arte na Educação ou de qualquer outra proposta da Escolinha de Arte do Brasil. O Curso Intensivo de Arte na Educação permaneceu funcionando como curso sem reconhecimento governamental.

A formação de professoras/es, polivalentes, de Educação Artística foi determinada através de uma resolução específica, nº 23 de 1973, que, conforme aponta Ana Rita Araújo, “juntamente com a Lei 5692/71”, fixava

[...] as normas para o funcionamento dos cursos. A licenciatura curta teria caráter polivalente (1.500 horas), composta de disciplinas comuns às artes (Fundamentos da expressão e comunicação humanas; Estética e História da Arte; Folclore brasileiro; Formas de expressão e comunicação artística), além das disciplinas pedagógicas (Psicologia da educação; Didática; Estrutura e funcionamento do ensino; Prática de ensino e estágio supervisionado) que deveriam corresponder a 1/8 das 1.500 horas fixadas. Esta formação genérica, que poderíamos assim chamar, dava ao professor a licença para atuar de 5ª a 8ª série. Para atuar no 2º grau, seria necessário cursar a licenciatura plena: complementação de mais 1.000 horas de uma habilitação específica a ser escolhida entre artes plásticas, cênicas, música ou desenho<sup>383</sup>.

Uma pergunta que se coloca aqui é a seguinte: com a educação artística incorporada ao currículo escolar e a criação das licenciaturas em Educação Artística em universidades, “para que ainda um curso de arte na educação”<sup>384</sup> na Escolinha de Arte do Brasil? Para trazer possíveis respostas a esta indagação precisamos considerar alguns fatores em relação tanto a presença da arte na educação pública como em relação ao oferecimento das licenciaturas. Em ambos os casos é necessário considerar que a inclusão da arte na educação e o oferecimento das licenciaturas, em muitos casos, não ocorreram imediatamente nos anos de 1971 e 1973, respectivamente. Em sua tese de doutorado, Guilherme Nakashato afirma que, na Universidade de São Paulo, o “Curso de graduação com Licenciatura em Educação Artística da ECA surge em 1972”<sup>385</sup>. A partir de 1973 até 1979, tomando como referência a pesquisa realizada por Ana Rita Araújo outros “39 cursos foram criados”, desses, por exemplo, o “Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas” da Universidade Federal de Pernambuco que “foi criado em 1976”<sup>386</sup>. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, segundo Anita Delmás, o “Curso de Licenciatura em Educação Artística foi criado em 1979”<sup>387</sup>.

<sup>383</sup> ARAÚJO, Ana Rita. *Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas*. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int>. Acesso em: 28 jan. 2020.

<sup>384</sup> VARELA, op. cit., 1972.

<sup>385</sup> NAKASHATO, Guilherme. *Das estradas e dos desvios: o Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP*. Tese (Doutorado) -- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2019. p. 111.

<sup>386</sup> Informação verificada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE. 2011. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/484600/783130/PPC+ARTES+VISUAIS+2011.pdf/0e1efb01-5b6d-4aea-89c8-815281163b79>. Acesso em: 12 dez. 2019.

<sup>387</sup> DELMÁS, op. cit., 2012, p. 123.

Como afirma Erinaldo Alves do Nascimento, a educação artística ao ser determinada como atividade “obrigatória” nos currículos escolares, “associou-se com o projeto expressivista que ocorria fora do setor formal”<sup>388</sup>, referindo-se ao Movimento Escolinhas de Arte e ao Curso Intensivo de Arte na Educação.

Em 1973, um grupo de professoras/es do Curso Intensivo de Arte na Educação, foi convidado pelo “Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura”, para organizar um “curso para 24 professores de todo o país que trabalhavam na reformulação de currículos e novas propostas curriculares, na área de educação artística”<sup>389</sup>.

O curso, denominado de “Curso de Educação Artística no Ensino de 1º Grau”, foi realizado na Escolinha de Arte do Brasil, no período de 16 de junho a 06 de julho de 1973, sob a coordenação da arte-educadora Noemia Varela. O curso teve como carga-horária total de 120 horas de atividades. Além de Noemia Varela, o projeto contou com uma equipe de professoras/es do Curso Intensivo de Arte na Educação, formada por “Augusto Rodrigues e Maria Helena Novaes” como supervisores do curso, “Léa Elliott, Ana Mae Barbosa e Samir Curi Meserani” como especialistas nas áreas de Psicologia e Arte-Educação”<sup>390</sup>.

No programa, consta que o curso teve como objetivos: “levar os professores-alunos a rever, redescobrir, ampliar e melhor situar” o “conceito e importância da Arte-Educação”; os “objetivos da Educação Artística, no enfoque dos princípios da Arte-Educação e da Criatividade”; as “ideias e princípios fundamentais ao planejamento do currículo - situando a Educação Artística”; as “condições necessárias ao ensino criativo – no destaque da Arte-Educação – na realidade brasileira, em sua diversidade regional e quanto aos recursos humanos e materiais”; os “aspectos da avaliação do ensino criativo – da arte no processo da educação – na perspectiva do desenvolvimento do aluno, do trabalho docente e discente em seu inter-relacionamento com a Escola/Comunidade/Mundo/Vida”; e, a “elaboração de considerações básicas para um Programa de Educação Artística para o 1º grau, na decorrência das vivências e possibilidades do grupo, e na perspectiva das necessárias mudanças que deverão surgir para chegarmos à educação criativa”<sup>391</sup>.

Visando alcançar tais objetivos, a equipe organizadora elaborou um programa de formação que “engloba atividades teóricas, práticas, encontros (artistas e educadores); debates, projeções; exposições; visitas (escolas, galerias, museus); concertos e espetáculos (música/teatro), trabalhos práticos; estudos; pesquisa bibliográfica” desenvolvidas a partir da seleção dos seguintes temas: “Educação Artística”, “Conceitos, princípios da Arte-Educação”; “Criatividade/Educação”;

<sup>388</sup> NASCIMENTO, op. cit., 2005, p. 164.

<sup>389</sup> VARELA, op. cit., 1978, p. 429.

<sup>390</sup> ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL. *Programa do Curso de Educação Artística no ensino do 1º grau*. [S. l.: EAB], 1973. 08 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>391</sup> Ibid.

“Arte-Educação no currículo do ensino do 1º grau”; “Arte-Educação/Avaliação” e a proposta de realização, ao final do curso, de um “Seminário”, como “Trabalho final do grupo, no enfoque de considerações essenciais ao Programa de Educação Artística para o 1º grau, como abertura para mudanças e na perspectiva de dinamizar e unificar ideias e princípios fundamentais debatidos, estudados e pesquisados”<sup>392</sup>.

No que se refere aos aspectos metodológicos do curso, a proposta era de “concentrar o professor-aluno” participante do curso “em processo de experiências diversificadas e trabalho criativo para melhor sensibilizá-lo como educador”. Durante a realização do curso foram realizados “encontros com outros professores e artistas com experiências significativas na área de Educação Artística” visando o “intercâmbio e apreensão de resultados obtidos, no interesse da descoberta de ideias e processos renovadores”. A tônica do curso recaía sobre o “comportamento criador da criança e do adolescente através da arte, bem como do educador-criativo, na perspectiva do desenvolvimento do currículo”. Estudos teóricos e trabalhos práticos envolviam “grupos e também atividades individuais”<sup>393</sup>.

O curso contou com a participação de 23 participantes

Iza Carneiro de Melo (Acre); Getúlio de Miranda Motta (Alagoas); Cléa da Silva Corrêa (Amazonas); Ingeborg Stracke (Brasília); Zoya Ribeiro Jucá (Ceará); Isabel Helena Silva de Oliveira (Espírito Santo); Lenira Maria Junqueira Schultz (Goiás); Vera Lúcia da Costa Moreira (Guanabara); Niracy Ribeiro da Silva (Maranhão); Benedita Lúcia Couto Arruda (Mato Grosso); Canuta Silvério de Melo (Minas Gerais); Margaret Moura Refkalefsky (Pará); Jovita Vitória Lazaroto Nascimento (Paraná); Dinélia de Souza Lima (Paraíba); Vilma Maria de Lima Bezerra (Pernambuco); Maria da Conceição Teixeira Castelo Branco (Piauí); Maria Lúcia Marques (Rio Grande do Norte); Lia Rodrigues Gonçalves (Rio de Janeiro); Anna Gonçalves (Santa Catarina); Heloisa Lopes (São Paulo); Uilma Rodrigues de Matos (Sergipe); Bartolomeu Campos Queiroz (Minas Gerais)<sup>394</sup>.

Todas | os as | os participantes, relata Noemia Varela, eram “professores que trabalhavam na reformulação de currículos e novas propostas curriculares em suas respectivas regiões”, eram “todos responsáveis pela área curricular de educação artística. Eram indicados para fazer a programação na área da educação artística em seus estados”. No caso do estado de Minas Gerais foram encaminhadas duas pessoas, entre elas, “Bartolomeu Campos Queiroz, do Departamento de Ensino Fundamental, enviado diretamente do Ministério da Educação”<sup>395</sup>.

Ao olharmos mais atentamente para o programa de formação do referido curso, perceberemos profundas relações com as propostas de formação para o Curso Intensivo de Arte na Educação. Desde as | os professoras | es envolvidas | os, os temas norteadores de estudos e debates, a ideia de visitas a museus e galerias, bem como o enfoque do curso que incidia sobre a

<sup>392</sup> Ibid.

<sup>393</sup> Ibid.

<sup>394</sup> Ibid.

<sup>395</sup> VARELA, op. cit., 1978, p. 429.

questão da arte para o desenvolvimento da criatividade. A estrutura teórica e metodológica, visivelmente relacionada aos métodos e conceitos desenvolvidos no CIAE, são assumidas como parâmetros para o desenvolvimento de propostas de inclusão da educação artística em diferentes regiões do Brasil. Essa não seria a única experiência em que o Curso Intensivo de Arte na Educação seria adotado como paradigma para debates e desenvolvimento de propostas para a formação de professoras/es de artes.

Naquele mesmo ano de 1973, sob a coordenação de Bartolomeu Campos Queiroz, o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura, em parceria com o Instituto de Artes e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), organizou o “1º Encontro de Especialistas de Arte/Educação”<sup>396</sup>, realizado entre os dias 23 e 27 de outubro na UNB. Cinquenta e quatro especialistas foram convidadas/os para o encontro que apresentava como objetivos:

Estabelecer diretrizes para a elaboração de atividades de Educação Artística a nível de 1º grau; Organizar um documento para ser distribuído junto às Secretarias de Educação das Unidades Federadas (após o seminário) para estudo do mesmo com as equipes responsáveis pela área, nos diversos Sistemas de Ensino e, Levantar as bases para a formação de recursos humanos na área, a curto, médio e longo prazo<sup>397</sup>.

Cinquenta e quatro especialistas da área de artes plásticas, teatro, dança, música, literatura, psicologia e educação foram convidados a participar de “grupos de discussão” sobre “temas quanto a planos de atividades de Educação Artística no ensino do 1º grau”<sup>398</sup>. Esses temas,

[...] para o atendimento do objetivo 1, deveriam ser trabalhados numa seguinte ordem: definir as funções das Artes na Escola Brasileira; Explicitar os objetivos da Educação Artística no ensino do 1º grau; definir as formas de arte adequadas ao ensino de 1º grau; estabelecer métodos e processos de orientação das atividades artísticas, bem como modos de integração das atividades artísticas entre si, com Língua Portuguesa e/ou outras disciplinas, áreas de estudos e atividades; Definir as condições necessárias ao magistério da Educação artística, considerando as disparidades regionais quanto a recursos humanos e materiais, estabelecendo critérios e formas de adequação às realidades mais vivenciadas; Organizar as conclusões em forma de documento para reflexão das equipes das Secretarias de Educação dos Estados, encarregadas da Educação Artística<sup>399</sup>.

Durante o encontro, “um documento contendo respostas dos participantes quanto às proposições feitas para o atendimento ao objetivo 1”, foi elaborado e “distribuído aos participantes do III Encontro Nacional das Equipes de Currículo, realizado em novembro de 1973, em Belo Horizonte-DEF/MEC”<sup>400</sup>. O grupo de “especialistas em Arte/Educação”<sup>401</sup>,

<sup>396</sup> Conforme consta no material “Arte/Educação”, com barra.

<sup>397</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Educação Artística no ensino do 1º grau: fundamentação e processos da arte em Educação: anais*. Belo Horizonte: DEF/MEC, 1974. p. 01.

<sup>398</sup> Ibid.

<sup>399</sup> Ibid., p. 1-2.

<sup>400</sup> Ibid.

<sup>401</sup> Tal como consta no texto original, Arte/Educação grafado com barra.

considerando “os princípios universais e a própria realidade brasileira, o objetivo da Educação Artística foi formulado” entendia como importante o papel do educador e a mobilização das

[...] potencialidades criadoras do educando, dando-lhe meios para perceber e expressar de forma criativa o mundo que o cerca; levar o aluno a desenvolver o seu trabalho, suas experiências pessoais e do meio ambiente, de modo a que seu trabalho tenha um caráter criativo e não imitativo de padrões estereotipados; propiciar a inter-relação entre a organização exterior e ambiental e a organização interna do indivíduo, no sentido do seu próprio crescimento e desenvolvimento; ajudar o aluno a perceber a realidade em que vive num dimensionar, em tempo, medir em idade, situar em época; propiciar meios para que o aluno possa analisar criticamente, neutralizar a massificação atual dos meios de comunicação, pela retomada do verdadeiro sentido dos fins da comunicação artística; levar o homem a se conhecer melhor, como também ao mundo em que vive e a cultura à qual pertence<sup>402</sup>.

Este processo facilitaria, de acordo com seus propositores, o estudante a: vivenciar, interiorizar e criar uma linguagem “expressiva que responde à época e ao meio em que vive, o integre consigo mesmo, com os outros, e com o mundo”<sup>403</sup>.

É importante destacar a participação nas “decisões tomadas pelo grupo quanto aos planos de atividades de Educação Artística” e “para o levantamento de bases para a formação de recursos humanos na área”, de Ana Mae Barbosa, Augusto Rodrigues, Hilton Carlos Araújo, Iara de Mattos Rodrigues, Jader de Medeiros Britto, José Maria Neves, Lúcia Alencastro Valentim, Lais Fontoura Aderne Faria Neves, Lêda de Castro Pellegrini, Léa Elliott, Mahylda Bessa, Mariana Alvares Cruz, Noemia Varela, Onofre de Arruda Penteado Neto, Silvia Fontoura Aderne, Teresinha Rosa Cruz, Cecilia F. Conde, todas/os professoras/es e/ou colaboradoras/es no Curso Intensivo de Arte na Educação, naquele momento.

Além de compartilhar o “documento” elaborado por cada grupo de especialistas, o Departamento de Ensino Fundamental do MEC publicou e distribuiu material “constando de sete conferências, na mesma ordem em que foram trabalhadas” no encontro, que “apresentam uma mesma linha de ação educacional”, a “arte-educação” desenvolvida “na experiência de formação de recursos humanos na Escolinha de Arte Brasil” e “mais dois trabalhos de suma importância para o tema em questão neste encontro”, são eles: “Os propósitos da educação nacional e da educação artística” por Augusto Rodrigues, “Funções da arte na educação” por Maria Helena Novaes, “Funções e objetivos do ensino de educação artística” por Léa Elliott, Mahylda Bessa e Jader Britto, “Métodos e processos de orientação das diversas formas de atividades artísticas no ensino de 1º grau” por Noemia Varela, “Recursos Humanos e materiais para o ensino da educação artística a nível de 1º grau”, por Ana Mae Barbosa, além de “Recursos materiais da educação

<sup>402</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, op. cit., 1974, p. 89.

<sup>403</sup> Ibid.

artística” por Lúcia Dultra Brito e “Importância e função de um museu na educação artística” por Maria Elisa Carrazoni.

A participação de professoras/es do Curso Intensivo de Arte na Educação, em diferentes trabalhos e reuniões, promovidos pelo “Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura” sedimentava e difundia os enunciados educacionais relacionados com a oficialização da educação artística que, como já apontamos, se associou com o projeto educacional “expressivista” difundido tanto pelo Movimento Escolinhas de Arte como pelo Curso Intensivo de Arte na Educação, tal projeto, na visão de Erinaldo Alves o Nascimento “teve seus princípios absorvidos e desfigurados pelos interesses políticos e econômicos da ditadura militar”<sup>404</sup>.

De acordo com o autor, o que era “controvertido e polêmico nas duas décadas anteriores, especialmente, o caráter não intervencionista da atividade educacional, tornou-se oficialmente recomendável, a partir da década de 1970”. Por conseguinte, “a denominação oficial educação artística, depois da euforia inicial propiciada pela sua oficialização, passou a ser vista, no decorrer de sua implementação, pelos/as que se opunham ao seu caráter excessivamente expressivista” como indicadora de uma “uma generalização que implica diluição de significado”<sup>405</sup>, diz Maria Heloísa Ferraz e Idméa S. Siqueira.

No texto “Movimento Escolinhas de Arte: ideias e imagens”, publicado no mesmo ano de 1973, Noemia Varela diagnosticava o “problema da falta de qualidade da própria arte-educação hoje”, um problema “crescente que já observado pelos que fazem arte-educação com seriedade e competência”. Nas escolas, afirma a autora, o ensino de artes “sobrevive apenas como um novo nome. Reina embalada em berço esplendido e bem empacotada” girando “em torno de técnicas repetidas sem quaisquer consequências que levem o educando a criar, refletir e a viver de modo diferente”. Diante daquele panorama, Noemia Varela convoca “mais responsabilidade e coragem dos que estão na arena da arte-educação”, era necessário seguir com o “ideário utópico” que forjou a Escolinha de Arte do Brasil e o Curso Intensivo de Arte na Educação, era preciso lutar “pela qualificação da arte-educação” e a formação do “novo mestre”<sup>406</sup>.

<sup>404</sup> NASCIMENTO, op. cit., 2005, p. 164.

<sup>405</sup> FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; SIQUEIRA, Idméa S. Próspero. *Arte-Educação: vivência, experiencição ou livro didático?* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 12.

<sup>406</sup> VARELA, op. cit., 2001, p. 219-221.

#### 4.4. *Arte-Educação e a formação do “novo mestre” no Curso Intensivo de Arte na Educação, a partir de 1973.*

Sem um “antes ou depois”, como afirma Rita Bredariolli, os “termos Educação Artística e Arte-Educação conviviam em textos sobre o ensino de arte que circulavam durante os anos de 1970. No entanto, ganharam conotações que os definiram polarizados”<sup>407</sup>. O termo “Educação Artística” está relacionado ao projeto governista militar que enfatizava a arte como uma atividade, não como uma disciplina ou área de conhecimento, foi instituída, diz Erinaldo Nascimento, “para, tão somente, liberar emoções e sentimentos, sem qualquer preocupação com (in)formação histórica e cultural”<sup>408</sup>.

Com relação ao termo Arte-Educação, “coetâneo da expressão educação artística oficial”<sup>409</sup>, a bibliografia especializada o relaciona a uma nomenclatura assumida, sobretudo, por intelectuais universitários engajados no processo de formação docente nos cursos de licenciatura em educação artística, institucionalizados a partir de 1973, em reação crítica aos desdobramentos excessivamente expressivistas conferidos oficialmente à educação artística<sup>410</sup>.

No entendimento da arte/educadora Ivone Mendes Richter, o termo “arte-educação” foi “introduzido naquele momento, como forma de diferenciação da nomenclatura ‘educação artística’” pois, “além de tratar a arte como mera atividade na escola”, a educação artística “ainda interferia desastrosamente na formação do professor de arte, através das licenciaturas curtas”<sup>411</sup>. Essa diferenciação ou, como escreve Rita Bredariolli, “reação a essa conjuntura histórica, epistêmica e metodológica” foi assumida como luta do “Movimento Arte-Educação” que, em nossa leitura, emergiu no interior do Movimento Escolinhas de Arte e do Curso Intensivo de Arte na Educação, já no início da década de 1970, mais precisamente na edição do Curso Intensivo de 1973, quando o termo “Arte-Educação” é assumido como forma de diferenciação da formação proposta pela Escolinha de Arte do Brasil e a formação, nos cursos de Licenciatura em Educação Artística, nas universidades brasileiras.

No Curso Intensivo de Arte na Educação, especificamente a partir da edição de 1973, o termo “Arte-Educação” é assumido como disciplinas “teóricas e práticas”, sob a orientação das

<sup>407</sup> BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Histórias: Dos Caminhos de Tempo, o Chitão de Palavras em um Borbotar de Imagens. In: II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores XXIV CONFAEB, 2014, Ponta Grossa. *Anais* CONFAEB. Ponta Grossa: FAEB-UEPG - CLEA, 2014, s/p. Disponível em: [www.faebr.com.br](http://www.faebr.com.br).

<sup>408</sup> NASCIMENTO, op. cit., 2005, p. 163.

<sup>409</sup> BREDARIOLLI, op. cit., 2014, p. 09.

<sup>410</sup> Cf. NASCIMENTO (2005); BREDARIOLLI (2014, 2019).

<sup>411</sup> RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 323.

arte-educadoras Noemia Varela, Ana Mae Barbosa e Laís Aderne que, na edição realizada entre os dias 10 de julho e 05 de outubro de 1973, ministraram cursos denominados de: “Arte-Educação”, “Arte-Educação: aspectos educativos”, “Arte-Educação: experiências”, “Arte-Educação: análise de experiências”, “Arte-Educação: teoria e prática”, “Arte-Educação: criatividade na escola”<sup>412</sup>. Consta ainda no programa de formação de 1973, o oferecimento de aulas sobre “Arte-Educação: aspectos filosóficos, sociológicos e arqueológicos” ministradas pela professora Fernanda de Camargo Almeida.

Seguindo as propostas apresentadas durante o Encontro do Movimento Escolinhas de Arte de 1972, já mencionado acima, o primeiro ciclo, do Curso Intensivo de Arte na Educação de 1973, é composto também por atividades relacionadas a:

1. Arte na Educação: princípios ideias, finalidade, objetivos, experiências.
2. Experiências criativas Bi e Tridimensionais: da experiência à expressão artística ao trabalho criador e ao estudo no campo da arte, educação e artesanato. Diferentes formas de expressão criadora no enfoque das artes plásticas, música, teatro, dança, literatura.
3. Arte e Personalidade: Fundamentação psicológica/estética. Criatividade e desenvolvimento. O processo da ação criativa. A arte da criança e do adolescente. O homem e sua arte: natureza da arte, introdução à apreciação artística.
4. Ensino criativo/Arte-Educação: Arte no ensino do 1º e 2º graus. Arte na educação do excepcional. Arte no processo da formação do professor. Aspectos psicológicos da aprendizagem criadora. Aspectos metodológicos gerais.
5. Criatividade e Cultura: Série de aulas teóricas, práticas e palestras focalizando arte, artesanato, comunicação e tecnologia<sup>413</sup>.

Podemos observar, no trecho do programa, a ênfase na questão da arte na educação e da criatividade que, no curso de 1973, foram desenvolvidas nas aulas de “Teatro na educação”, ministradas por Hilton Carlos de Araújo, “Dança na educação”, sob orientação de María Fux, “Manifestações Plásticas da pré-história Argentina”, com o arqueólogo Carlos Grandin, “Experiência criativa (modelagem)”, com a artista Vânia Granja, “Música na Educação (preparação para iniciação musical- flauta)”, com as musicistas Doris Hoyer de Carvalho e Sheila Echea, “Psicologia da criatividade”, com Maria Helena Novaes, “Experiências criativas (recorte e colagem - trabalho criativo com papéis de texturas e cores diferentes – avaliação da experiência)” com Noemia Varela, “Artes plásticas”, com Vânia Granja, “Arte, “Psicologia do desenvolvimento”, com as psicólogas e educadoras Léa Elliott e Léa Gomes, “Finger-painting”, com Noemia Varela, “Experiências criativas (desenho raspado - diferentes suportes)” e “Mosaico”, com Jorge Santos, “Livre expressão em madeira (e análise da experiência)”, com o artista Jorge Altino, “Desenho”, com Vânia Granja, “Literatura infantil”, com Isabel Maria de Carvalho Vieira, “Xilogravura”, com José Altino, “Música na Educação”, com o musicólogo José Maria Neves, “Teatro (experiências

<sup>412</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Organização de Atividades CLAE*. [S. l.: CIAE], 1973. 15 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

<sup>413</sup> CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de Atividades CLAE*. [S. l.: CIAE], 1973. 05 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

criativas)”, com Tereza Cristina Rodrigues, “As grandes etapas do teatro: origens na Grécia e Roma”, com o crítico de teatro Jan Majzner Michalsky (Yam Michalsky), “Teatro: do romantismo ao realismo”, com Yam Michalsky, “Música na educação”, com Cecília Conde, “Folclore/Educação”, com o contador de histórias e cantor de músicas populares”, Fernando Lêbeis, “Psicologia/Criatividade” com Léa Elliott, “Arte: aspectos estéticos” com Abelardo Zaluar.

Na mesma edição foram oferecidas as seguintes palestras: “Caminhos da filosofia oriental” por monges budistas, “Arte e Comunicação” com o professor da Universidade Católica do Paraguai Ramiro Dominguez, “Arte, criatividade e tecnologia” com o artista e “creative educator” inglês Tom Hudson, “Redação criativa” com o professor Samir Curi Meserani.

Na área de observação de classes de atividades, foram realizadas observações, em grupo, nas classes de artes do Instituto Souza Leão, as/os estudantes em formação no CIAE foram acompanhadas | os pela arte-educadora Noemia Varela que trabalhou com outras duas professoras do Instituto, Leda Pellegrini e Helena Barcelos. Também foram realizadas observações no Centro Educacional de Niterói, sob a supervisão dos professores Hilton Carlos Araújo e José Altino. Os “Debates avaliativos” referentes às observações foram coordenados pela arte-educadora Noemia Varela.

Com relação às visitas aos museus, consta no programa de atividades do curso de 1973 visita feita à exposição “Escola e Criatividade”, realizada no Centro Educacional de Niterói, que foi “guiada pela professora Celeida Tostes”, funcionária da instituição. Também foram realizadas visitas ao Museu Nacional de Belas Artes e à galeria de artes de Augusto Rodrigues.

Uma ideia apresentada, por Noemia Varela, durante o Encontro realizado em 1972 era a o oferecimento do “CIAE - 2º ciclo”. Este curso seria uma “continuidade e aprofundamento dos estudos” com a possibilidade de, nessa “nova etapa”, dar “preferência, ao acompanhamento e análise da experiência criativa e de prática de ensino; pesquisa, estudo da teoria da arte na educação, conhecimento básico sobre estética e ainda aprofundamento no estudo da psicologia da criatividade, da percepção e da aprendizagem”<sup>414</sup>.

O segundo ciclo deveria ser realizado, como o primeiro, em três meses e seria composto por 400 horas de atividades teóricas e práticas. Ter cursado o 1º ciclo se apresentava como pré-requisito para se matricular no 2º ciclo. Ao final, a/o estudante que tivesse realizado os dois ciclos, receberia certificado de curso de formação de 850 horas de atividades. No entanto, a ideia de realização do “CIAE - 2º ciclo”, afirma Noemia Varela, “não se concretizou. Cristalizou no 1º ciclo”<sup>415</sup>, o que preocupava Noemia Varela, pois, ela percebia que “a aceitação e maior procura

<sup>414</sup> VARELA, op. cit., 1972.

<sup>415</sup> VARELA, op. cit., 1986, p. 20.

desse curso, nos últimos anos, congregando, pelo seu caráter, objetivos e programação, professores do Brasil e América Latina [...] nunca se completou nem satisfaz plenamente”, as/os estudantes avaliavam que era necessário, como sugerido com o CIAE - 2º ciclo, “mais tempo para o curso”<sup>416</sup>.

O programa que aqui apresentamos, de 1973, serviu de base para todas as edições seguintes, até 1981, quando a arte-educadora Noemia Varela elaborou a “última programação do curso” sob sua coordenação. Em “fins de novembro de 1981”, previa-se “a realização do 2º ciclo do CIAE – a ser promovido mediante convênio com o Conservatório Brasileiro de Música, no segundo semestre de 1982, como um curso de especialização em nível de pós-graduação”<sup>417</sup>.

Para Noemia Varela, durante os anos de 1970, buscou-se, com o CIAE, “arquitetar a formação do arte-educador” a partir do “princípio que [o curso] deva estar sempre em desenvolvimento, na abordagem dos fenômenos da educação, da filosofia”, assim como de conhecimento “teórico e prático que a enriqueça e fale das conquistas do homem como ser inventivo, fértil em sua imaginação e capacidade de construir o mundo”<sup>418</sup>. O desejo, no Curso Intensivo de Arte na Educação, como defendido por Noemia Varela, era formar o “arte-educador sempre a serviço do ser humano e não da instituição”<sup>419</sup>.

Arte-Educação, afirma Ana Mae Barbosa, é designação “criada e difundida pelo Movimento Escolinhas de Arte” e pelo Curso Intensivo de Arte na Educação, experiências que, assim como Laís Aderne, Ana Mae participou ativamente. No Curso Intensivo, ainda não estamos diante de um entendimento de Arte-Educação como “área de conhecimento”, mas podemos considerar que aí podem ser localizadas críticas, ações políticas de direcionamento de conhecimentos e esforços estrategicamente voltados para uma prática de “arte-educação de qualidade” em ambientes educativos. Trata-se, desde nossa leitura, de um instante importante na trajetória de organização e formação política do chamado “Movimento Arte-Educação”, a partir dos anos de 1980, do qual Ana Mae Barbosa, Laís Aderne e muitas/os outras/os arte-educadoras/es, formadas/os no CIAE, participaram.

---

<sup>416</sup> VARELA, op. cit., 1972.

<sup>417</sup> VARELA, op. cit., 1986, p. 26.

<sup>418</sup> Ibid.

<sup>419</sup> Ibid.

## Capítulo 5

Dos ecos de uma experiência de formação de especialistas em arte na educação: o Curso Intensivo de Arte na Educação em trânsito



< 33. Curso Intensivo de Arte na Educação. s/d. detalhe. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

## 5. *Dos ecos de uma experiência de formação de especialistas em arte na educação: o Curso Intensivo de Arte na Educação em trânsito*

[...] *cada coisa tem sua geografia, sua cartografia.*

Gilles Deleuze<sup>420</sup>

Entre 1963 e 1981, quinhentas e sessenta e três professoras/es participaram das diferentes edições do Curso Intensivo de Arte na Educação, oferecido pela Escolinha de Arte do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Desse total, quinhentas e trinta e uma são mulheres e trinta e dois homens<sup>421</sup>. No material que nos serviu de base para a contagem também foi possível observar que desde a primeira edição do curso em 1961, até 1981, foi frequente a participação de professoras de diferentes regiões do país: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Sergipe e Santa Catarina. O curso também foi realizado por professoras vindas de outros países, como Argentina, Chile, Israel, Paraguai, Portugal e Uruguai.

A grande procura pelo Curso Intensivo de Arte na Educação pode ser apontada por este se constituir, desde seu início, como único curso de especialização para professoras/es, em arte na educação, no país. Seu caráter experimental, como laboratório para especialização de professoras/es, preocupado com aspectos de processo e conteúdo, capaz de – mesmo não sendo um curso reconhecido pelos órgãos governamentais – formar professoras e professores de escolas públicas e privadas, para o ensino de artes.

A formação no Curso Intensivo de Arte na Educação inspirou professoras e professores a atuar com arte na educação em escolas públicas, assim como, a trabalhar com artes em novas Escolinhas criadas pelas estudantes do curso e, nestas, as ideias sobre arte na educação passaram a ser propagadas. Buscamos analisar, no primeiro capítulo, como o curso foi importante, por um lado como política de difusão da Escolinha de Arte do Brasil, por outro lado como instrumento de constituição do Movimento Escolinhas de Arte. No presente capítulo nosso interesse é analisar, em consonância com um dos objetivos da pesquisa, a criação de cursos inspirados no CIAE e

<sup>420</sup> DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 47.

<sup>421</sup> As informações têm como base a contagem realizada a partir das listas de inscritas/os no curso. Não foram localizadas as listas do curso de 1961 e 1962.

oferecidos em diferentes Escolinhas no país e no exterior. As reflexões nos possibilitam acompanhar o processo de criação de cursos de especialização, suas relações teóricas e metodológicas com a experiência desenvolvida no Rio de Janeiro e, desde nosso ponto de vista, compreender a contribuição do Curso Intensivo de Arte na Educação, por meio dessas experiências, fundamentadas a partir do curso da Escolinha de Arte do Brasil.

### *5.1 O Curso Intensivo de Arte na Educação no Rio Grande do Sul: duas experiências em Porto Alegre*

A pesquisa, na cidade de Porto Alegre, foi realizada durante o mês de outubro de 2016, momento em que concentramos nosso trabalho em reunir materiais sobre duas experiências: Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA-UFRGS) e a Escolinha da Divisão de Cultura da SEC. Durante nossa permanência na capital gaúcha, realizamos entrevistas com Bia Noll, aluna do Curso Intensivo oferecido pela Escolinha da Divisão de Cultura da SEC, em 1976. Também tivemos a oportunidade de entrevistar Eneida Alves de Moraes, professora na mesma Escolinha e Lúcia Campos Varnieri, aluna do Curso Intensivo de Arte na Educação, de 1971, no Rio de Janeiro e professora no Curso Intensivo oferecido na Escolinha da Associação Cultural de Ex-Alunos do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA-UFRGS), na década de 1970. Ainda em Porto Alegre, realizamos uma entrevista com Maria Leda Macedo, professora e diretora da Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC.

No mesmo período realizamos pesquisas no acervo da Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA-UFRGS), localizado no Instituto de Ciências Básicas da Saúde/UFRGS (ICBS/UFRGS) e, no arquivo da Escolinha da Divisão de Cultura da SEC, que se encontra em uma sala da Casa de Cultura Mario Quintana. Além disso, tivemos a oportunidade de selecionar, no mesmo dia da entrevista, materiais pertencentes ao acervo particular da professora Maria Leda Macedo. As entrevistas e os materiais selecionados, nos diferentes arquivos, são peças importantes para a composição dessa parte do trabalho, servem de mote para nossa narrativa.



< 34. Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Aluno do IA-UGRS. s/d. Coleção: Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Aluno do IA-UFRGS.



< 35. Professoras do Curso Intensivo de Arte. À direita, Iara de Mattos Rodrigues, diretora e professora da Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Aluno do IA- UFRGS. Na Educação da Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Aluno do IA-UGRS, ao seu lado, Maria Leda Macedo, diretora e professora da Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC. s/d. Coleção: Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Aluno do IA-UGRS.

O Movimento Escolinhas de Arte, conforme o relatório “Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro”, já citado, é formado por um conjunto de “cento e quarenta e quatro Escolinhas” criadas entre o ano de 1948 e o final da década de 1970. Desse conjunto é expressivo o número de Escolinhas fundadas no estado do Rio Grande do Sul, quarenta e quatro no total.

Porto Alegre foi a primeira cidade, do estado do Rio Grande do Sul, a ter uma Escolinha de Arte. Denominada de Escolinha de Arte do Círculo Militar de Porto Alegre, a instituição foi aberta no ano de 1950, por Edna Sóter e pelo major, da aeronáutica, Fortunato de Oliveira. A professora Maria Leda Macedo trabalhou nessa Escolinha e, em relato, avalia que seu trabalho inicialmente era “fornecer o material para a realização de atividades, pelas crianças” e, naquele momento afirma que “não entendia nada, por que faziam aquilo? Eu achava bonito, mas a parte filosófica e pedagógica da coisa eu não entendia nada”. À época, a professora estudava na Escola de Belas Artes em Porto Alegre, onde “fazendo curso de artes, não tinha essa discussão de educação”<sup>422</sup>. Naquele mesmo ano de 1959, a professora se formou e passou a viver na cidade de Santa Maria onde

[...] criei uma Escolinha junto com o capitão Alvarez<sup>423</sup> [...]. Ele era comandante do círculo militar de lá, ele já conhecia a Escolinha do Círculo Militar de Porto Alegre, ele conhecia e achava uma maravilha. Eles, militares, e seus filhos viviam nos círculos militares e me contratou para fazer uma Escolinha no círculo militar de Santa Maria. Na época eu disse que iria tentar e tal. Eu era muito garota, não sabia muito bem como começar uma coisa dessas, mas quando cheguei lá ele colocou um batalhão a minha disposição, ele era completamente louco, não é? Os soldados iam para o local da Escolinha e faziam tinta pra mim, naquele tempo não se comprava tinta pronta. A gente trabalhava com o pó, a cola, botava água para ficar mais diluída. Tinha muita criança e foi muito bem divulgada a Escolinha. O Augusto [Rodrigues] que era do jornal Diário de Associados, as caricaturas do Augusto que saíam nesse Diário fizeram com que todo mundo já o conhecesse lá. Foi com o pessoal do Diário que o Augusto conseguiu dinheiro para as passagens, ele foi para a inauguração da Escolinha em Santa Maria. Ele foi fazer uma palestra no círculo militar, uma coisa que me ajudava muito, lógico. [...] Bom, o Augusto foi lá, fez uma ou duas palestras para os pais das crianças da Escolinha e para quem mais quisesse ir, do círculo militar, foi muita gente. Isso foi bom até para compreender por que o círculo militar estava patrocinando aquilo, eles deram o salão, trouxeram quase uma companhia inteira para me ajudar a fazer o ‘grosso’ da coisa, se fazia tintas em latas de querosene de tanta criança que tinha na Escolinha. Eram cem crianças inscritas em determinada ocasião [...]. Naquele tempo eu me achava a artista plástica, não. Eu era professora de arte, isso sim, eu era professora de arte [...]. Essa Escolinha de Arte durou seis meses, tempo que eu fiquei lá. Tive que voltar para Porto Alegre para fazer o curso de Didática do Desenho, senão não poderia lecionar em escolas daqui ou do Brasil. Havia essa exigência naquele tempo. Eu fui a primeira professora que, com formação em arte, em didática do desenho aqui [Porto Alegre]. Antes não havia esse curso, didática do desenho, daí eu fui lecionar em Santa Maria, depois que fiz esse curso. A Escolinha de Arte desapareceu da minha vida. Desapareceu assim, fisicamente, mas a experiência não saía da minha cabeça e eu continuei tendo ligação com o Augusto, com

<sup>422</sup> MACEDO, Maria Leda. *Entrevista concedida a Sidney Peterson*. Porto Alegre, 30 set. 2016.

<sup>423</sup> A notícia sobre a fundação dessa Escolinha foi publicada na primeira edição do jornal O Grilo, de maio de 1950, pela Escolinha de Arte do Brasil. Mais informações em: *Mais uma escolinha de Arte*. Jornal O Grilo, Escolinha de Arte do Brasil, Rio de Janeiro, maio de 1950. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

a Edna, ia para o Rio de Janeiro, visitava a Escolinha lá, via como estava, nunca me desliguei<sup>424</sup>.

Logo, em 1961, afirma Maria Leda Macedo, “a secretaria de cultura [Maria Morse], não era bem Secretária de Cultura o nome, era parecido com isso, chamou uma outra moça que tinha feito um curso de Arte e Educação na Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, nessa época o curso intensivo já tomava forma”. Trata-se da professora Lygia Dexheimer Ali Sheik que “estava preparada demais, com o curso intensivo que fez no Rio de Janeiro”, e juntamente com ela, continua Maria Leda Macedo, “eu fiquei à disposição para trabalhar em uma Escolinha de Arte”. Essa Escolinha “foi criada pelo governo do Leonel Brizola que era governador naquela época”<sup>425</sup> do estado do Rio Grande do Sul.

A Escolinha recebeu o nome de Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC e foi fundada em 12 de abril de 1961. Instalada em um prédio ao lado do teatro São Pedro, em Porto Alegre, a instituição “atendia em torno de 110 crianças e adolescentes, distribuídos em ateliês conforme faixa etária”. Cada ateliê “composto por 20 alunos, era acompanhado por 2 professores, no desenvolvimento de atividades em desenho, pintura, colagem, modelagem, xilogravura, teatro de fantoches e recreação musicada”. Os encontros ocorriam duas vezes por semana, durante duas horas, nos turnos da manhã e da tarde. O preenchimento das vagas oferecidas era realizado através de lista de inscrição que, “com o tempo se tornou imensa. Mais tarde passou-se para o sorteio de vagas”<sup>426</sup>, procedimento utilizado até 1990.

Com o início das atividades na Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC, percebeu-se a necessidade de oferecer um curso de especialização para as professoras da Escolinha e de outras instituições de ensino. Assim, no ano seguinte à inauguração, em 1962, a Escolinha ofereceu o “I Estágio Intensivo de Arte na Educação” com duração de 30 dias – de 08 de outubro a 08 de novembro --, das 8h30 às 11h30 e das 14h30 às 18h, de segunda a sexta-feira. O programa do estágio intensivo foi desenvolvido pelas professoras “Lygia Dexheimer, Maria Elizabeth Prates de Prates, Alice Soares, Iara de Mattos Rodrigues, Vera Thielen”, todas responsáveis por “aulas teóricas e práticas de Arte na Educação”.

O “I Estágio Intensivo”, da Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC, tinha como objetivos: “despertar e manter o interesse pela integração da arte em todo o processo educativo visando o desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança, do jovem e do adulto”, “compreensão da arte para o enriquecimento da aprendizagem”<sup>427</sup> entre outros que, como

<sup>424</sup> MACEDO, op. cit., 2016.

<sup>425</sup> Ibid.

<sup>426</sup> CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO. *CDE 30 Anos*. Porto Alegre: CDE, 1990. p. 7.

<sup>427</sup> ESCOLINHA DE ARTE DA DIVISÃO DE CULTURA DA SEC. *I Estágio intensivo de arte na educação*. [S. l.: SEC], 1962. 06 f. (Coleção Escolinha de Arte da Divisão da SEC). Datilografado.

podemos observar são os mesmos objetivos do Curso Intensivo de Arte na Educação, realizado no Rio de Janeiro.

O programa de formação do I Estágio Intensivo, em Porto Alegre, contava com participação de professoras/es regulares e convidadas/|os, entre elas/es: “Alice Soares (Aspectos da História da Arte e Xilogravura)”, “Lenea Gaelzer (Recreação e educação)”, “Antonietta Barone (Atitude do Professor face a expressão criadora; Teatro; Fantoques)”, “Lygia Tatsch de Mesquita Rothman (Música e educação)”, “Vera Thielen (Iniciação musical)”, “Olga Reverbel (Teatro e educação)”, “Suelly Aveline (Arte em psicologia)”, “Leo Guerrero (Fotograma)”, “Francisca Duarte (Arte na escola secundária – a experiência das Classes experimentais)”, “Ilo Krugli e Pedro Touron Domingues (Trabalhos espontâneos em madeira e teatro de fantoches)”<sup>428</sup>, estes últimos, professores que trabalhavam com o mesmo conteúdo no Curso Intensivo de Arte na Educação, na Escolinha de Arte do Brasil.

No ano de 1963, conforme programa de atividades, o estágio intensivo passou por algumas transformações. A partir daquele ano passou a ser denominado de Curso Intensivo de Arte na Educação, “com o objetivo de preparar recursos humanos e divulgar experiências realizadas”<sup>429</sup>. A primeira edição, de 1963, teve “duração de dois meses” depois “passamos a fazer o curso semestral, de julho a dezembro, nesse momento o curso era mais teórico, mas prático também”. O curso “de dois meses era mais a parte de atendimento a criança, era muito difícil fazer de outro jeito. No tempo do curso de dois meses não tínhamos tanta base, tanto pano de fundo sabe? Não tínhamos saberes teóricos para realizar o curso como depois tivemos. Fomos acertando com o tempo”<sup>430</sup>.

Nesse curso,

[...] uma das coisas mais importantes que nós fazíamos era que nós tínhamos as pastas das crianças desde que elas entravam até que elas saíam da Escolinha, então tinha as pastas de cada criança que nós guardávamos nos arquivos, ano por ano. Esse arquivo era, para nós, a história de cada criança na Escolinha. Era algo que, para nós, era verdadeiro, acompanhávamos cada criança na aula, mas nos cursos acompanhávamos pelas pastas, pelas produções de cada uma, pelo desenvolvimento de cada uma, cada criança é diferente, não é? Nas artes plásticas procurávamos enfatizar, no curso, como cada criança evoluía na sua produção. Nós tínhamos esse arquivo e podíamos acompanhar a evolução plástica da criança, através do desenho da criança, nós não dizíamos para quem fazia o curso como é que se dava o processo, não dizíamos, por exemplo, a criança desenha o céu assim por isso e por aquilo, não dizíamos que a criança tinha aquele traço por isso ou por aquilo, não. Ia se descobrindo<sup>431</sup>.

A estratégia de utilização dos desenhos das crianças, para a formação de professoras/es, pondera Maria Leda Macedo,

<sup>428</sup> Ibid.

<sup>429</sup> CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO, op. cit., 1990, p. 7.

<sup>430</sup> MACEDO, op. cit., 2016.

<sup>431</sup> Ibid.

[...] era ótima, porque os cursistas, professoras na maioria, olhavam os desenhos das crianças e elas iam dizendo quais as diferenças entre um e outro. As vezes entre uma produção de um mês e outro, de um dia e outro e, às vezes, de uma hora para outra, veja que incrível, a criança muda de fase de uma hora para outra, no mesmo dia. Todos os desenhos vinham com datas no verso, tinha acompanhamento sério. Tinha, primeiro desenho da criança naquele dia, segundo desenho, terceiro desenho do dia tal, era muito organizado porque nós usávamos para estudar, para nossa formação, entende? Como ensinar artes plásticas sem estudar a produção da criança? Não tem como isso acontecer e isso nós levamos para o Curso Intensivo semestral, mais fundamentado. Bom, quem fazia o curso tinha então que estudar os desenhos, tinha que acompanhar o desenvolvimento da criança pelo desenho, era uma coisa muito bem feita, eu acho uma pena, mas só quem tem e quem dirige ou ensina ou mesmo quem teve, ensinou ou dirigiu uma Escolinha de Arte tem tempo para fazer isso não é? Qual é o professor que tem tempo para esse tipo de pesquisa, de estudo hoje? Qual professor pode passar um semestre se dedicando ao estudo de desenho de uma criança? Como acompanhar o processo de criação da criança? Não o desenho que a professora dá um modelo, mas acompanhar o processo criativo. Isso era muito rico<sup>432</sup>.

As análises dos desenhos eram acompanhadas de estudos teóricos, entre os quais destacam-se leituras sobre a “experiência do Franz Cizek e líamos Viktor Lowenfeld”<sup>433</sup>. Esses estudos, relata Maria Leda Macedo, ocorriam por necessidade de “fundamentar, estudar, pesquisar nas pastas e ler os textos sobre história da arte, sobre educação, sobre psicologia do desenvolvimento infantil, sobre desenho, enfim, ter uma base. Foi assim que começou o curso”<sup>434</sup>. Ao longo da década de 1960,

[...] Fomos aprimorando nosso curso intensivo, depois tivemos cursos mais teóricos, de seis meses de duração. Para estes cursos intensivos, com duração de seis meses, tivemos professores de psicologia que eram ótimos no que diz respeito a psicologia infantil, as aulas desses professores buscavam sempre ligar arte e psicologia infantil, eu não me metia nesse assunto, não é? Nós sabíamos o que queríamos na Escolinha, como trabalhar na Escolinha, mas ensinar psicologia infantil não, então vinham os professores da universidade. Assim ao elaborar cada curso já pensávamos em quem convidar para discutir determinado assunto, ano a ano foi assim que o curso formou muitos professores de arte. Chamamos especialistas que ajudaram a nos formar também, não só os alunos, nós éramos alunas também<sup>435</sup>.

O Curso Intensivo, na Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC, era, notadamente, inspirado no curso realizado na cidade do Rio de Janeiro, no entanto algumas diferenças precisam ser pontuadas. O Curso Intensivo de Arte na Educação do Rio de Janeiro, atendia professoras e professores de todo o país e do exterior, no curso realizado em Porto Alegre as cursistas eram oriundas da capital e de cidades próximas. Como relata Maria Leda Macedo, foi a partir das necessidades locais que o curso foi criado em Porto Alegre, assim “criamos nosso próprio Curso Intensivo, baseado no Curso do Rio. Baseado naquilo que Noemia Varela planejava para lá, mas

---

<sup>432</sup> Ibid.

<sup>433</sup> Ibid.

<sup>434</sup> Ibid.

<sup>435</sup> Ibid.

claro, como ela mesma ensinou, considerando as especificidades do Rio Grande do Sul, de Porto Alegre onde atuamos, do estado de ensino de arte, da nossa Escolinha”<sup>436</sup>.

É importante destacar também que enquanto o Curso Intensivo de Arte na Educação, no Rio de Janeiro, era realizado em três meses, o curso oferecido em Porto Alegre tinha duração de seis meses. Outra diferença, conforme aponta Maria Leda Macedo é que o “nosso como o da Escolinha de Arte do Brasil era chamado Curso Intensivo”, contudo, “em algum momento paramos de chamar assim e voltamos a chamar de Estágio Intensivo, mas a proposta e objetivos eram os mesmos”<sup>437</sup>.

No ano de 1976, a professora Bia Noll participou do Curso Intensivo, da Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC, que, naquele ano, foi iniciado no mês de março, das 8h até às 12h. Sobre as aulas, Bia Noll recorda que “tinha as aulas práticas e teóricas. As aulas teóricas eram dadas por diferentes professores, algumas eram ministradas pelas professoras da Escolinha, outras por pessoas convidadas”, entre elas, professores/as do Curso Intensivo de Arte na Educação do Rio de Janeiro, como “Ilo Krugli”, “depois veio o Tom Hudson, Augusto Rodrigues, Noêmia Varela, então, os grandes educadores do Movimento Escolinhas de Arte estiveram aqui”. Havia ainda, as aulas com “o Juan Mosquera<sup>438</sup> do campo da psicologia e filosofia”<sup>439</sup>.

Ainda segundo o relato de Bia Noll, durante o curso, sob a orientação das professoras e professores, “tinha um livro que nós estudávamos no primeiro semestre, um livro de arte, no segundo semestre um livro do campo de educação, ao invés de focar na quantidade de livros o objetivo era focar na qualidade dos estudos de uma teoria, a cada vez”. Os estudos teóricos e práticos tinham como objetivo “ensinar a trabalhar com arte, entrar no universo da arte e ensinar arte”<sup>440</sup>.

A formação, no curso, finaliza a professora “abriu um universo pra mim, aprendi a trabalhar com crianças, na música, aprendi a não deixar a técnica de lado”, mas também “a não deixar outras questões importantes e dar lugar apenas a técnica. Aprendi a deixar a criança ter contato com o instrumento musical, ter uma relação com o instrumento para então entrar com técnicas, isso fora da escolinha, foi uma descoberta”. No Curso Intensivo, oferecido na Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC “nem todos [os estudantes] tinham formação em arte, a formação em arte não era uma exigência para participar do CIAE”<sup>441</sup>.

---

<sup>436</sup> Ibid.

<sup>437</sup> Ibid.

<sup>438</sup> Juan Jose Mourino Mosquera, mestre em Psicologia Educacional (1974) e doutorado em Educação (1976) pela PUCRS. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Diretor do Instituto de Cultura Hispânica da PUCRS.

<sup>439</sup> NOLL, Bia. *Entrevista concedida a Sidney Peterson*. Porto Alegre, 26 set. 2016.

<sup>440</sup> Ibid.

<sup>441</sup> Ibid.

A Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC tinha um convênio direto com a Secretaria de Educação e Cultura do estado do Rio Grande do Sul, o que permitia que muitas parcerias fossem efetivadas, inclusive, a participação de professoras e professores da rede estadual, nos cursos e “estágios intensivos” oferecidos pela instituição. Além disso, algumas professoras da Escolinha eram funcionárias da rede estadual, cedidas à Escolinha para atuar nas programações educativas promovidas pela instituição.

Em 1960, ou seja, um ano antes da inauguração da Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC, outra Escolinha já se encontrava em funcionamento na capital gaúcha, trata-se da Escolinha de Arte da Associação de Ex-Alunos do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A história dessa instituição, como já mencionamos, foi tema da dissertação de mestrado de Flavia Camargo Leal Alves, defendida em 2019. No trabalho, a autora considera o oferecimento do Curso Intensivo de Arte na Educação como “um dos pilares”<sup>442</sup> dessa instituição.

Sob a direção da professora Iara de Mattos Rodrigues, que também atuava, como já apontamos, como professora no curso realizado no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte da Associação de Ex-Alunos do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, passou a oferecer o Curso Intensivo de Arte na Educação a partir de 1966. O público alvo para o curso, diferente tanto da proposta da Escolinha de Arte da Divisão de Cultura da SEC como da Escolinha de Arte do Brasil, eram as/os estudantes de graduação do próprio Instituto de Artes, instituição que abrigava a Escolinha.

Era um desejo, entre as professoras dessa Escolinha, que ela fosse integrada à universidade, com isso o curso passaria a emitir certificados validados e reconhecidos, por isso, conforme afirma Flavia Alves, um ano antes da primeira edição do curso, em 1965, “a Escolinha dirigiu uma proposta à reitoria da UFRGS para ser integrada ao Instituto de Artes como laboratório de arte/educação”<sup>443</sup>, o convênio somente se concretizaria no ano de 1972 quando por meio do convênio nº 36.519/1972-R, “assinado pela Presidente da Associação e pelo Reitor da UFRGS, passamos a ministrar Cursos Intensivos de Arte-Educação, com a duração de um semestre letivo, para alunos interessados, das três áreas do Instituto: Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas ou Visuais”<sup>444</sup>.

Para Maria Lúcia Campos Varnieri, professora no Curso Intensivo de Arte oferecido no Instituto de Artes da UFRGS, nesta experiência

---

<sup>442</sup> ALVES, op. cit., 2019.

<sup>443</sup> Ibid.

<sup>444</sup> RODRIGUES, Iara de Mattos. [Correspondência]. Destinatário: Maria Dolores Coni Campos. Porto Alegre, 16 jun. 2003. 1 carta. In: CAMPOS, Maria Dolores Coni. *Encontros ontem, encontros hoje: cartas que vão, cartas que vêm, entre na roda você também!* Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003. 426 f.

Nós tínhamos um foco muito grande que era oferecer a vivência de experiências, no âmbito da Escolinha de Arte, no campo de Arte e Educação, para todos os professores que nos procuravam, com todo embasamento pedagógico e filosófico que nos vinham das experiências, dos contatos com Augusto Rodrigues e com as próprias leituras que fizeram da Escolinha de Arte do Brasil, nos seus próprios cursos onde muitos dos nossos colegas e eu própria participamos. Nosso embasamento também vinha dos encontros na Escolinha de Arte do Brasil, o nosso foco era Arte e Educação dentro desta linha. Dentro da Escolinha de Arte do Brasil havia muita discussão sobre como integrar arte e educação na escola pública e as outras Escolinhas fundadas em diferentes Estados brasileiros desejavam isso também. Todas estavam imbuídas no mesmo desejo, vamos conseguir isso. Era tudo o que queríamos: que as experiências vivenciadas nas Escolinhas fossem vividas por todas as crianças, em todas as escolas, não apenas por aquelas que podiam pagar para estudar na Escolinha. Por isso passamos a formar professores, para buscar alcançar esses objetivos.<sup>445</sup>

Sobre as propostas de formação, Maria Lúcia Varnieri afirma que

No nosso curso tivemos que elaborar uma proposta de formação com aulas de prática, com materiais expressivos, dirigidos a pessoas que não tinham formação em artes, nós não trabalhamos apenas com estudantes do Instituto de Artes, trabalhamos com professores e pessoas querendo ser professoras que não tinham contato com tinta, com desenho, então, era difícil, mas era lindo acompanhar cada processo de elaboração de curso, estar envolvida nas propostas de cada aula teórica e prática, porque assim nós aprendíamos também. Os alunos do curso intensivo que vinham do Instituto de Artes da UFRGS já tinham contato com ateliês dos cursos de artes oferecidos lá, em teatro, música, eles já tinham essa prontidão e nós tivemos que despertar isso naqueles que vinham de outros cursos, naqueles que procuravam o curso para uma formação que embasava o entendimento sobre a linguagem da criança, o processo criador de cada um. Nós buscávamos criar cursos que focavam em atividades sobre a linguagem da criança, a linguagem criativa, isso era um caminho longo, era um processo para entender o próprio processo de criação, o curso era um processo poético, era um processo de criação, tanto nosso que elaborávamos quanto de quem participava como aluna também. Falávamos muito sobre os textos, apontávamos leituras de muitos outros textos, para preparar os cursos nós também precisávamos ler muito, tanto sobre criação, psicologia infantil como também sobre pedagogia, educação física, para entender o contexto de onde vinham nossos alunos e buscar aproximar em um trabalho interdisciplinar se fosse hoje se chamaria assim, as práticas no curso<sup>446</sup>.

Teoricamente, o curso se fundamentava em leituras de textos de “Viktor Lowenfeld, Herbert Read, Arno Stern, Fayga Ostrover, Paulo Freire, Nise da Silveira, entre outros”<sup>447</sup>, já as aulas práticas compreendiam atividades com argila, pesquisa tátil e concepção das formas; pintura à têmpera – hidrocor e anilina; trabalhos espontâneos com madeira – serrar, cortar, compor formas diversas; pesquisa formal com madeira; xilogravura; montagem de ambientes – papéis diversos, tecidos, cordões, papelão corrugado, etc.; pesquisa experimental com som; confecção de instrumentos musicais com materiais não convencionais; apreciação musical; recorte e colagem; fotograma; *finger-painting*; jogos dramáticos, atividades que possibilitavam a exploração das

<sup>445</sup> VARNIERI, Maria Lucia Campos. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Porto Alegre, 27 set. 2016.

<sup>446</sup> Ibid.

<sup>447</sup> ALVES, op. cit., 2019, p. 70.

especificidades de cada linguagem e dos diferentes materiais empregados, conforme apontado no programa de formação.

Nas duas experiências destacadas acima, observamos estreitas relações com o Curso Intensivo de Arte na Educação, ambas seguem e experimentam a formação de especialistas em arte na educação tal como a experiência desenvolvida na Escolinha de Arte do Brasil. Entendemos que a experiência de formação, em Porto Alegre, se alinha ao curso oferecido no Rio de Janeiro, teórica/metodologicamente os cursos seguem linhas idênticas, contudo há diferenças no que diz respeito a duração dos cursos, como já mencionado. Também é importante salientar que nos cursos oferecidos na capital gaúcha as professoras e professores do Rio de Janeiro participam, em algumas edições, como palestrantes e em aulas teóricas e práticas, mas existe um espaço reservado para artistas e professoras/es locais, com isso atendia-se uma necessidade de estabelecimento de um curso que prezava pelas realidades e culturas locais.

## 5.2 *Do Curso Intensivo de Arte na Educação em São Paulo*

Em nossa dissertação de mestrado, intitulada “Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história”, procuramos, entre outras questões, analisar o oferecimento de cursos de formação para professoras e professores, na instituição. Para tanto trabalhamos com arquivos da coleção particular de Ana Mae Barbosa, além de entrevistas com professoras e alunas participantes da experiência, na Escolinha de Arte de São Paulo. Apesar de sua curta existência, a Escolinha de Arte de São Paulo se constituiu como um importante espaço de pesquisa, estudos e debates sobre arte na educação, assim como um relevante espaço de formação e divulgação da importância da arte na educação. Entre os cursos oferecidos<sup>448</sup> na instituição, em função de nosso problema de pesquisa, destacamos aqui três edições do Curso Intensivo de Arte na Educação.

Em novembro de 2017, realizamos, em São Paulo, entrevista com a arte/educadora Ana Mae Barbosa, que atuou como coordenadora da Escolinha de Arte de São Paulo. Retornamos outras duas vezes à residência da arte/educadora com a finalidade de realizar pesquisas no arquivo pessoal de Ana Mae Barbosa. A expectativa era de que, ao revisitar e analisar os materiais que compõem o arquivo, pudessemos redimensionar a experiência “Curso Intensivo de Arte na Educação” desenvolvida na Escolinha de Arte de São Paulo.

---

<sup>448</sup> Entre os anos de 1968 e 1970 foram oferecidos diferentes cursos, para professoras/es, na Escolinha de Arte de São Paulo. Para mais detalhes Cf: LIMA, Sidiney Peterson F. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. Dissertação (Mestrado) -- IA-UNESP, 2014.

A Escolinha de Arte de São Paulo, instituição que fez parte do Movimento Escolinha de Arte, ofereceu atividades para crianças, adolescentes e adultos entre os anos de 1968 e 1971<sup>449</sup>. As atividades em artes plásticas eram desenvolvidas por Ana Mae Barbosa e Madalena Freire, as atividades de dança eram de responsabilidade de Helena Guglielmo e, Joana Lopes era a professora de teatro.

Ao planejar a Escolinha de Arte de São Paulo, Ana Mae Barbosa já tinha experiências na Escolinha de Arte do Recife, onde atuou como estagiária e, posteriormente, como professora e coordenadora dos estágios realizados por estudantes do curso de Professorado do Desenho, da Universidade Federal de Pernambuco, assim como havia participado, em 1965, do projeto de idealização, em parceria com Alcides da Rocha Miranda, da Escolinha de Arte da Universidade de Brasília.

A primeira edição do chamado Curso Intensivo de Arte na Educação, organizado e oferecido pela Escolinha de Arte de São Paulo ocorreu entre os dias 23 e 27 de março de 1970, a segunda edição entre 21 de junho e 03 de julho de 1970 e, a terceira e última edição entre 10 e 16 de fevereiro de 1971. A primeira edição do curso teve 32 horas de atividades, a segunda ofereceu certificado de 80 horas e, a terceira, 48 horas de atividades. As atividades, nas duas primeiras edições, tinham duração de oito horas, diariamente, das 14h às 22h. Da terceira edição não foi possível localizar o horário de realização de atividades do curso. Tratam-se de cursos de curta duração, a primeira edição foi realizada em quatro dias, a segunda em doze dias e a terceira em seis dias, o que nos permite caracterizar as experiências, em São Paulo, como cursos de aperfeiçoamento para professoras/es, diferenciando-se, desse modo, dos cursos de especialização oferecidos no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul.

Todas as três experiências de formação, denominadas e divulgadas pela imprensa da época como Curso Intensivo de Arte na Educação, na capital paulista, foram desenvolvidas através de parcerias entre a Escolinha de Arte de São Paulo e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e tinham como público alvo professoras e professores da rede estadual de ensino, no entanto, não se trata de cursos elaborados para este público em especial, mas para professoras/es em geral. A diferença estava na questão de pagamentos, pois, enquanto professoras/es da rede municipal, privada e interessadas/os pagavam pela inscrição, professoras/es da rede estadual podiam participar através do convênio firmado entre a EASP e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Assim, professoras/es, mas também psicólogos, terapeutas, artistas e estudantes de arte participaram, como estudantes, das três edições do curso que tinha como finalidade a introdução

---

<sup>449</sup> Para saber mais sobre a Escolinha de Arte de São Paulo, Cf: LIMA, op. cit., 2014.

e aprofundamento de “conhecimentos sobre os princípios fundamentais à integração da arte no processo educativo”, assim como “estimular o desenvolvimento da criatividade do professor” e “enriquecer sua formação ao nível teórico e prático em relação às metodologias empregadas no ensino de arte”<sup>450</sup>, conforme anunciado pela coordenadora do curso, a arte/educadora Ana Mae Barbosa, em edição do jornal *Diário da Manhã* de 17 de dezembro de 1970.

Cada edição do Curso Intensivo de Arte na Educação, na Escolinha de Arte de São Paulo, apresentava os temas a serem trabalhados durante a realização dos encontros. Na edição de fevereiro de 1971, foram apresentados como temas o desenvolvimento de “trabalhos práticos em teatro e artes plásticas, fundamentos psicopedagógicos da arte na educação artística, música na escola, dança expressiva e educação, apreciação artística e psicologia infantil”<sup>451</sup>. Esses temas foram trabalhados pelas professoras da Escolinha: Ana Mae Barbosa, Helena Guglielmo e Joana Lopes trabalharam com os estudos de teorias enquanto, outra parte da equipe ficou responsável pela parte prática do curso.

Além das professoras da Escolinha, o Curso Intensivo de Arte na Educação, realizado em São Paulo, contou com a participação de professores convidados, entre eles, João Alexandre Barbosa e Antônio Candido, ambos professores na Universidade de São Paulo (USP).

Em relato, Ana Mae Barbosa pondera que, com a denominação utilizada em São Paulo, ela “queria mesmo que tivesse o mesmo nome do curso do Rio de Janeiro, mas não era uma cópia do CIAE do Rio, era outra coisa, mas pensado a partir de muitas conversas com Dona Noemia, realizado a partir de muitas trocas com ela”, então, “não sei bem a distância entre o CIAE do Rio de Janeiro e o de São Paulo, sei que o tempo de duração era diferente, no Rio era mais longo. Conceitualmente tinha muito de Dona Noemia, de Paulo Freire, como no Rio de Janeiro”<sup>452</sup>.

Pensado e realizado de forma diferente daquela desenvolvida no Rio de Janeiro, o Curso Intensivo de Arte na Educação, em São Paulo, foi gestado a partir das linhas de trabalho, dos interesses e ideias de um grupo de professoras, coordenado por Ana Mae Barbosa, que não replicou, em estrutura e currículo, o curso da Escolinha de Arte do Brasil. Com edições curtas, os cursos em São Paulo pretendiam aperfeiçoar professoras/es das redes pública, privada, assim como interessadas/os nos temas abordados.

Com a experiência em São Paulo, a formação de professoras/es se colocava na agenda de debates, através de uma experiência de educação não formal, divulgava-se a ideia de arte na

<sup>450</sup> Trecho de anúncio sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, publicado no *Diário da Manhã*, edição de 17 de dez. de 1970. Recorte de jornal. Coleção pessoal de Ana Mae Barbosa.

<sup>451</sup> ESCOLINHA DE ARTE DE SÃO PAULO. *Programa de atividades do CIAE*. São Paulo: CIAE, 1971. 1 f. (Coleção pessoal de Ana Mae Barbosa). Datilografado.

<sup>452</sup> BARBOSA, op. cit., 2017.

educação, a partir dos princípios defendidos na Escolinha de Arte de São Paulo, em consonância com o pensamento da época e, ao utilizar o mesmo nome do curso realizado no Rio de Janeiro, o curso de São Paulo, como no Rio Grande do Sul, fortalecia o movimento de arte na educação, pela via da formação de professoras/es especialistas.

Assim como a experiência no Rio Grande do Sul, entendemos o curso realizado em São Paulo como uma interpretação da experiência da Escolinha de Arte do Brasil. Cada Escolinha de Arte é organizada de forma diferente, respeita as realidades de cada lugar, segue por caminhos teóricos distintos, assim, o curso também é reformulado, é oferecido através do entendimento, em cada escolinha, de como se trabalhar com arte na educação, mas guardam um desejo em comum, à época, a importância da arte na educação, desejo e interesse que se espalham, por meio de outras experiências, no território da América Latina.

### *5.3 Repercussões do Curso Intensivo de Arte na Educação em Assunção: a experiência da Escolinha de Arte do Paraguai*

No ano de 2015 estivemos na cidade de Assunção, por ocasião de participação em congresso realizado pelo *Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte* (CLEA). Durante o congresso realizamos uma entrevista com a professora Elizabeth Solano Lopez, aluna do Curso Intensivo de Arte na Educação, no Rio de Janeiro e, professora na Escolinha de Arte do Paraguai. É a partir do confronto entre as lembranças de Elizabeth Solano López, textos e materiais do arquivo pessoal da professora que tecemos nossas ponderações sobre a experiência de formação de professoras/es, realizada por participantes da Escolinha de Arte do Paraguai, naquele contexto.

Data da década de 1940 os primeiros acordos educacionais, oficiais, entre o Brasil e o Paraguai, entre eles o projeto denominado “Missão Cultural Brasileira” iniciado a partir da implantação de convênios que faziam parte de um grande conjunto de acordos que versavam sobre diferentes interesses entre os governos dos dois países envolvidos. No entanto, de acordo com a pesquisadora Margarida Nepomuceno, as ações da “Missão Cultural Brasileira (MCB)” só assumem uma dimensão artística a partir da “chegada de Lívio Abramo”, gravurista brasileiro, à Assunção,

em 1962, quando passou a ocupar o cargo de “coordenador das ações artísticas”, ajudando a definir o “perfil cultural do projeto MCB”<sup>453</sup>.

Ao chegar a Assunção, afirma Margarida Nepomuceno, Lívio Abramo passou a desenvolver trabalhos como articulador cultural “integrando-se na comunidade local e contribuindo com suas propostas para o desenvolvimento do meio artístico e cultural da cidade. Uma das consequências desse trabalho foi a incorporação, pelas escolas locais, do método pedagógico fundado na *libre expresión por el arte*, utilizado pela Escolinha de Arte”<sup>454</sup>, por ele coordenada.

Trata-se da Escolinha de Arte do Paraguai, fundada em julho de 1959, como projeto da Missão Cultural Brasileira no Paraguai. Naquele ano, Augusto Rodrigues, convidado pela MCB, estava em Assunção, onde realizava uma exposição de desenhos das crianças da Escolinha de Arte do Brasil e da Escolinha de Arte do Recife. Essa exposição, como vimos no capítulo primeiro, fazia parte do projeto de difusão da Escolinha de Arte do Brasil. No período em que esteve em Assunção, Augusto Rodrigues se reúne com a equipe de professoras que passaria a trabalhar na instituição, composta pelas artistas e professoras Maria Adela Solano López, Maria Adela Marimon, Lotte Schutz e Olga Blinder.

A partir de 1962, Lívio Abramo passou a coordenar a Escolinha de Arte do Paraguai que, entre os anos de 1959 e 1977 teve a artista e professora Olga Blinder como diretora. Naquele ano de 1977, como afirma Elizabeth Solano López, o “governo brasileiro exigiu que ela saísse da Escolinha. Além da Olga, outras professoras também saíram”. Foi por motivo da “política ditatorial” brasileira que Olga Blinder saiu da instituição. Apesar da imposição e do clima que se instaurou, a “Escolinha continuou. Não podia parar” seu trabalho com crianças e as experiências de “formação docente como a Olga já vinha realizando”, entre as quais, experiências fundamentadas no Curso Intensivo de Arte na Educação, da Escolinha de Arte do Brasil.

Todas as professoras da Escolinha de Arte do Paraguai participaram do Curso Intensivo de Arte na Educação, na Escolinha de Arte do Brasil. Ter o certificado do curso passou a ser um requisito “para se trabalhar na Escolinha em Assunção”. A participação das professoras do Paraguai ocorria através de bolsas de estudos concedidas pela Escolinha de Arte do Brasil e, a partir da década de 1970, pela Fundação Nacional de Artes (FUNARTE)<sup>455</sup>.

Com Olga Blinder houve a iniciação de atividades voltadas para formação de professoras/es na Escolinha de Arte do Paraguai, trabalho que foi continuado pela professora

<sup>453</sup> NEPOMUCENO, Margarida. *Um modernista em ação na América Latina: a trajetória do gravador Lívio Abramo no Paraguai*. Disponível em: [http://cral.in2p3.fr/artelocie/spip.php?page=imprimir\\_articulo&id\\_article=86](http://cral.in2p3.fr/artelocie/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=86). Acesso em: 16 mar. 2020. (grifos do texto original)

<sup>454</sup> Ibid.

<sup>455</sup> LÓPEZ, Elizabeth Solano. *Entrevista concedida a Sidney Peterson*. Assunção, 14 jul. 2016.

Maria Adela Marimom que, juntamente com Maria Adela Solano López, passou a desenvolver cursos sobre “pré-escolar e arte”, como oportunidade para “desenvolver projetos de educação pré-escolar com educação pela arte em Assunção”. Com os cursos, afirma Elizabeth Solano López, “foi inaugurada essa forma de pensar e fazer a formação de professores aqui, por isso, recebemos tanta gente de Assunção, mas de muitas cidades do interior do Paraguai”<sup>456</sup>.

Esses cursos de formação, “não se chamava CIAE, mas tinha as bases do curso do Rio de Janeiro, era também intensivo, tinha seminários, convidados do Brasil e de outros países, tudo isso para a formação de professores do Paraguai”. Esses cursos de formação, além de atender a professoras/es de Assunção, era realizado “nas cidades do interior do país, com muitos professores, muitos, muitos. Uma equipe da Escolinha se dirigia até a cidade, convidada pelos departamentos de educação local”<sup>457</sup>.

Nas experiências formativas, no Paraguai, o grupo de professoras responsáveis pelos cursos no interior trabalhavam com materiais que eram coletados no próprio local de realização do curso, que tinha “como base ensinar a ensinar a partir do material existente no contexto”.

Antes de começar o curso nós pesquisávamos o que havia de material no local, na escola, se tinha argila, trabalhamos com argila. Porque trabalhar com tintas, pinceis e materiais mais elaborados? Mostrávamos essas possibilidades, mas a ênfase estava no material que o professor teria a disposição depois que o curso acabasse, foi assim que aprendi a ensinar no CIAE, quer dizer um dos aprendizados, não é? E era assim que formávamos professores e que aprendemos com eles também, em cada curso uma surpresa, um aprendizado, voltávamos para a Escolinha com muitas ideias, aprendidas nos cursos e isso nos ajudava muito. Na Escolinha de Arte do Paraguai, em Assunção, trabalhamos com formação de professores de 1960 até 2009, permanentemente<sup>458</sup>.

Cada curso, organizado por professoras da Escolinha de Arte do Paraguai, teve duração diferente, “mas alcançamos o país com a educação pela arte, sempre trabalhando com o que havia em cada contexto, a partir de cada realidade”<sup>459</sup>. Se denominava Curso Intensivo de Arte na Educação e tinha a experiência do Rio de Janeiro como um paradigma. Aliás, participar do curso no Rio de Janeiro tornou-se um requisito para atuar como professora na Escolinha de Arte do Paraguai. Os materiais, os saberes e as experiências exerceram um papel fundamental nos modos de “observar, descobrir, experimentar junto com os alunos”, na Escolinha de Arte do Paraguai.

É importante mencionar que Maria Adela Solano López foi “supervisora no Ministério da Educação” do Paraguai, trabalhou na elaboração do “currículo nacional”<sup>460</sup> ao mesmo tempo em que exercia as funções de professora e diretora da Escolinha de Arte do Paraguai, instituição que

---

<sup>456</sup> Ibid.

<sup>457</sup> Ibid.

<sup>458</sup> Ibid.

<sup>459</sup> Ibid.

<sup>460</sup> Ibid.

“chegou a exercer uma influência considerável no campo de ensino de artes e formação de educadores”<sup>461</sup> no país.

#### 5.4 Reflexos do Curso Intensivo de Arte na Educação na Argentina, a experiência na cidade de Rosario

Para a escrita deste tópico, temos como base as entrevistas realizadas com a professora Maria Inéz Cabanillas, assim como os materiais, gentilmente concedidos por esta professora, sobre Beatriz Vettori e, pela professora Maria Helena de Hechen que muito nos ajudou na pesquisa sobre a sua mãe, a professora Nilda Caselli de Hechen.

Na Argentina, duas instituições são apontadas como participantes do Movimento Escolinhas de Arte, a Escolinha de Arte de Buenos Aires, criada em 1960 “por Augusto Rodrigues, apoiada pela Embaixada do Brasil”<sup>462</sup> na Argentina e a Escolinha de Arte de Rosario, dirigida pela professora e artista Beatriz S. Vettori, na década de 1970. A primeira Escolinha, que funcionou na cidade de Buenos Aires, esteve aberta até o ano de 1967 quando foi fechada “por falta de condições de funcionamento”, já a Escolinha de Arte de Rosario se refere a uma experiência, desenvolvida por Beatriz S. Vettori, desde o ano de 1969, na cidade de Rosario, localizada na Província de Santa Fé, mais conhecida como “*Taller de Educación por el Arte de Rosario*”.

Em relato, Maria Inéz Cabanillas, que exerceu a função de professora no “*Taller de Educación por el Arte de Rosario*”, afirma que o trabalho cotidiano, desde o início da experiência, com crianças de 5 a 12 anos, ocorria através de aulas, realizadas no período da manhã e da tarde, com duas horas de duração cada encontro. Na experiência artístico/educativa, coordenada por Beatriz Vettori, trabalhava-se apenas com artes plásticas e durante as aulas, as crianças eram separadas

[...] por idade, ou seja, cada turma era organizada a partir da idade de cada criança participante. Naquela época trabalhamos com crianças de cinco anos de idade em diante. Juntávamos as crianças de cinco com as de seis anos de idade, as de sete com as crianças de oito anos e assim por diante. Havia grupos de estudantes de nove a onze anos, que estavam na mesma classe<sup>463</sup>.

Os grupos de crianças eram “muitos numerosos”, durante a década de 1960 e meados da década de 1970, o “*taller* de Beatriz estava muito na moda, todo mundo desejava inscrever seus

<sup>461</sup> RODRIGUES, op. cit., 1980, p. 75.

<sup>462</sup> Idem, op. cit., 1978, p. 527.

<sup>463</sup> CABANILLAS, Maria Inéz. *Entrevista concedida a Sidney Peterson*. Rosario, 21 ago. 2018.

filhos neste *taller*. Se respeitava, se apreciava, digamos, o trabalho de educação através da arte e, ela, nesse momento, já tinha reconhecimento de boa educadora”<sup>464</sup>.

As aulas aconteciam no espaço do “*taller*”, localizado na Calle Laprida, no centro da cidade de Rosario, onde as atividades eram desenvolvidas a partir de um tema, sugerido pelas professoras. “Esse tema poderia ser um jogo”, em que se pretendia “a conscientização das crianças para os movimentos, para seus corpos”, mas também por meio de temas em que se trabalhava com “experimentação com cores”<sup>465</sup>.

Em outras aulas, as professoras trabalhavam com imagens, como afirma Maria Inéz Cabanillas, a própria Beatriz Vettori “trazia livros de história da arte e trabalhávamos com as imagens desses livros com as crianças”. Entre as imagens selecionadas “trabalhos de [Pablo] Picasso, Paul Klee, [Henri-Émile-Benoît] Matisse, mas também de [Antonio] Berni”, ou seja, trabalhava-se com imagens produzidas por artistas europeus, mas também com a produção de artistas locais, como o argentino Antonio Berni.

Beatriz Vettori, assim como Maria Inéz Cabanillas e “as outras professoras que trabalhavam no *taller*, tinha formação pela [Escuela de] Bellas Artes”, a elas cabia o trabalho com imagens que “eram apresentadas em slides”. A seleção das imagens era feita por Beatriz Vettori, e não havia, apenas, imagens selecionadas dos livros de história da arte, mas também se trabalhava com “imagens de trabalhos de outras crianças”, Beatriz Vettori “produziu um tipo de arquivo de arte infantil com que nós trabalhamos”, os “desenhos e pinturas” que compunham o arquivo “eram de crianças de diferentes partes do mundo”. Além disso, trabalhava-se “com imagens de artesanato, máscaras, tapeçarias, com isso queríamos mostrar e trabalhar produções culturais de outros grupos culturais”<sup>466</sup>.

No trabalho com imagens, as professoras, por indicação de Beatriz Vettori, trabalhavam no sentido de explicar, “antes de tudo havia uma explicação”, sobre a imagem.

Muitas vezes as crianças participavam, fazendo perguntas, falando sobre cada imagem apresentada, mas, às vezes, não participavam. Perguntávamos o que eles achavam das imagens, dos trabalhos e, em alguns momentos eles participavam e em outros não. Naquele momento não havia um trabalho profundo, a nível de análise das imagens. E, além disso, o trabalho dependia muito das crianças, ou melhor, da idade das crianças de cada grupo. No grupo de crianças de seis anos nós mostrávamos as imagens, fazíamos alguns comentários e Beatriz participava falando sobre quem produziu aquela obra, como trabalhava esse artista, porque pintava assim, que técnica era aquela, era assim o trabalho com imagens para as classes de crianças dessa idade. Com os mais velhos, havia sim conversa sobre a imagem, muito a partir do que as crianças nos diziam sobre a pintura, sobre o artesanato, sobre o que eles estavam vendo ali<sup>467</sup>.

---

<sup>464</sup> Ibid.

<sup>465</sup> Ibid.

<sup>466</sup> Ibid.

<sup>467</sup> Ibid.

E, logo após o momento de “explicação” e conversa, as crianças “passavam a desenhar, a pintar. Nessas produções, víamos algumas modificações, não era cópia das imagens, eles não desenhavam observando a obra. Depois que se apresentavam as imagens”, as crianças “eram retiradas da sala e então as crianças passavam a desenhar, a pintar. Mas, muitas vezes, percebemos a presença de elementos de obras apresentadas nos desenhos das crianças. Não pedíamos isso, mas eles traziam essas referências”<sup>468</sup>.

No texto “*Educación, arte y creatividad*”<sup>469</sup> de autoria de Beatriz Vettori, a autora avalia que a abertura, nas aulas de artes, para o questionamento sobre as imagens é, ela mesma, uma proposta de desenvolvimento da criatividade.

O trabalho com imagens ocorria nas aulas desenvolvidas no espaço da sala de aula, mas também através de visitas a museus de arte. Essas visitas, eram planejadas por Beatriz Vettori, que também organizava os grupos e agendava as visitas ao museu. Segundo Maria Inéz Cabanillas, “fomos muitas vezes ao museu Castagnino” e o “museu Estevez”, referindo-se ao Museu Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino e ao Museu Municipal de Arte Decorativa Firma e Odilo Estevez, ambos localizados na cidade de Rosario. Durante as visitas, continua Maria Inéz, “trabalhávamos dentro do museu, falando sobre a exposição, sobre os trabalhos e depois as crianças desenhavam ali mesmo. A aula era no museu”. Naquele momento, o interesse de Beatriz Vettori ia de encontro aos interesses das “autoridades dos museus” que “estavam bastante interessadas na interação das crianças, do público, com as obras, com o museu”<sup>470</sup>.

As relações entre arte, educação e museus interessavam a Beatriz Vettori, “porque ela estava interessada no desenvolvimento estético”<sup>471</sup>. As práticas

[...] buscavam justamente este desenvolvimento, ir aos museus, trabalhar com imagens tinham que ver com esse desejo que não era o único, mas muito importante para ela e para todas nós. O contato com obras de arte era importante para inspirar, para impulsionar, para estimular o desenvolvimento criativo e estético. No museu trabalhávamos com aulas em que fazíamos a visita, explicando as obras, sobre os artistas e seus contextos de produção, não somente europeus, mas também artistas da América Latina<sup>472</sup>.

Havia uma preocupação, na experiência realizada em Rosario, em trabalhar com imagens, em levar as crianças a conhecer as produções de artistas – europeus, mas também latino americanos – e a elas próprias produzirem, por isso mesmo, afirma Maria Inéz “nunca fizemos visitas sem levar os materiais para produzir ali mesmo no museu, no local da visita. Algumas vezes, como o

<sup>468</sup> Ibid.

<sup>469</sup> VETTORI, Beatriz. *Educación, arte y creatividad*. 03 f. (Coleção pessoal da professora Maria Inéz Cabanillas). Datilografado.

<sup>470</sup> CABANILLAS, op. cit., 2018.

<sup>471</sup> Ibid.

<sup>472</sup> Ibid.

*taller* estava próximo, cruzávamos a rua e passávamos a desenhar no parque. Mas, na maioria das vezes, a produção ocorria no próprio museu<sup>473</sup>.

Toda essa forma de trabalhar com arte na educação, Beatriz Vettori compartilhou nos cursos de formação de professoras/es que ela desenvolvia, no espaço do *Taller de Educación por el Arte de Rosario*, mas também em diferentes instituições educacionais voltadas para a formação docente, em Rosario e “de diferentes Províncias da Argentina. Ela formou muitos educadores na Argentina<sup>474</sup>, até o ano de 1976, momento de frequentes perseguições e prisões de civis argentinos, efetuadas por militares envolvidos com o golpe ditatorial, instalado na Argentina no ano de 1976<sup>475</sup>.

Maria Inéz Cabanillas, foi uma das pessoas presas pela ditadura. Ela recorda que “estava com um filho de um ano e quatro meses, naquele momento, mas fui presa mesmo assim. Não participávamos de nenhuma militância política, mas tínhamos um amigo ligado a uma militância” e quando “este amigo foi preso, acharam nossos nomes na agenda pessoal desse amigo, vieram direto a nossa casa e nos prenderam. Estávamos presos em Rosário depois nos levaram para Buenos Aires, isso em 1976<sup>476</sup>.

Um ano após a prisão de Maria Inéz Cabanillas, Beatriz Vettori encerrou as atividades no *taller*, assim como passou a não oferecer mais os cursos de formação nas diferentes instituições onde desenvolvia os cursos. No ano seguinte, em 1978, Beatriz viajou para a cidade do Rio de Janeiro, onde participaria de “um encontro de arte e educação” na Escolinha de Arte do Brasil. Após o encontro, Beatriz permaneceu para participação, como aluna, do Curso Intensivo de Arte na Educação, que naquele ano foi oferecido no período de 11 de setembro a 22 de dezembro.

Ao retornar a Rosario, no ano de 1979, Beatriz Vettori retomou as atividades no “*Taller de Educación por el Arte de Rosario*”, Maria Inéz Cabanillas, que passara um tempo vivendo no Brasil, também havia retornado e afirma que, naquele ano

[...] continuamos com nosso trabalho com crianças e com professores, mas ela [Beatriz] desenvolveu esse curso, CIAE, nas próprias escolas de Rosário e outras cidades. Então ela passou a fazer o CIAE dentro das escolas. Oferecia o curso e os diretores abriam as portas das escolas para que os professores pudessem participar. Então, sim, ela fez o CIAE em Rosário também, mas diferente do Brasil, que acontecia na Escolinha de Arte no Rio de Janeiro, aqui ela se dirigia as escolas para fazer os cursos. Convocavam-se docentes de diferentes escolas e eles participavam do CIAE<sup>477</sup>.

<sup>473</sup> Ibid.

<sup>474</sup> Ibid.

<sup>475</sup> A ditadura na Argentina, “teve início por um golpe de estado, em 24 de março de 1976, o qual depôs a então presidente da República, María Estela Martínez de Perón”. No período em que vigorou o autodenominado “Processo de Reorganização Nacional, uma junta militar, composta pelas três armas das Forças Armadas (exército, marinha e aeronáutica), assumiu o poder e, em seguida ao golpe, indicou o general Jorge Rafael Videla para presidir o país. A partir de então, desencadeou-se um regime pautado na desindustrialização, no endividamento externo, em sua autolegitimação, na centralização do poder nas mãos dos militares, com participação direta dos civis oriundos das elites nacionais, e no Terrorismo de Estado”. Disponível em: [http://www.usp.br/memoriaeresistencia/?page\\_id=239](http://www.usp.br/memoriaeresistencia/?page_id=239). Acesso em: 15 mar. 2020.

<sup>476</sup> CABANILLAS, Maria Inéz. *Entrevista concedida a Sidney Peterson*. Rosario, 13 out. 2016.

<sup>477</sup> Ibid.

Ao participar do Curso Intensivo de Arte na Educação, na Escolinha de Arte do Brasil, Beatriz Vettori já tinha experiência, já havia criado uma forma própria de trabalhar com arte, em aulas voltadas para crianças e para professoras/es. Ao retornar, ela passou a desenvolver um curso que chamou de CIAE, mas que, diferente da experiência no Rio de Janeiro, ela não desenvolve no espaço do *taller*, trabalha diretamente nas instituições de educação formal.

O Curso Intensivo de Arte na Educação, desenvolvido por Beatriz Vettori, afirma Maria Inéz Cabanillas, “começava sempre com uma palestra” através da qual “buscava-se introduzir e discutir o conceito de educação através da arte”, havia também as conferências de convidados, como as irmãs Cossettini<sup>478</sup>, referindo-se a Olga e Leticia Cossettini<sup>479</sup>, educadoras que, como afirma Amanda Paccotti

*[...] son un ejemplo fundamental de la educación argentina en general y santafesina en particular. Representan la posibilidad de innovación, cambio y transformación, de renovación educativa, de libertad y lucha. Lucharon por una educación no tradicional, transformando una escuela común de principios del siglo XX en una escuela viva. Asumieron un fuerte compromiso con su tiempo, con la educación de niños y jóvenes; debatiendo con las ideas pedagógicas imperantes para abrir sus propios caminos de formación y de compromiso<sup>480</sup>.*

Nas palestras, buscava-se tratar sobre “história da arte”, europeia, mas também sobre “a arte na Argentina, a Educação pela arte na América Latina. Tratavam do desenvolvimento do grafismo infantil”, assim como de “maneiras de abordar a arte na educação infantil”. Depois, “tinha conferência sobre motivação docente, como trabalhar artes com crianças, tinha a parte em que os docentes falavam de suas experiências”. Com essas palestras, além das aulas práticas e teóricas, o curso se conformava como uma “intensa jornada”<sup>481</sup>.

Para elaborar as propostas de formação em Rosario, Beatriz Vettori contava com a ajuda de professoras e professores do curso realizado na Escolinha de Arte do Brasil, havia uma intensa troca de materiais, entre Beatriz Vettori e Noemia Varela. Como afirma Maria Inéz Cabanillas, “havia muito contato entre Beatriz e Augusto [Rodrigues], mas depois houve uma intensa troca entre Beatriz e Noemia Varela, porque as duas estavam trabalhando muito com formação de professores, então, o contato com Noemia levou Beatriz a trabalhar nessa direção, específica, de formação”. Nesses contatos, Noemia Varela “enviava nomes de livros que ela tinha estudado e

<sup>478</sup> Ibid.

<sup>479</sup> Entre os anos de 1935 e 1950, Olga e Leticia Cossettini realizaram experiências educativas que marcaram profundamente as mudanças no campo de ensino argentino. As experiências educativas, conhecidas como “*Escuela Serena*”, desenvolvidas pelas educadoras, na escola pública “Dr. Gabriel Carrasco” são temas de inúmeros artigos, entre eles: *El ensayo de Escuela Serena realizado por las Hermanas Cossettini en la Republica Argentina*, de autoria do professor doutor Olvide Menin (1998); “*Olga Cossettini: maestra, lectora y escritora*” de Javiera Díaz e María Silvia Serra (2008), entre outros.

<sup>480</sup> PACCOTTI, Amanda. La escuela Cossettini viaja: recorridos para construir un puente entre pasado y nuestro presente. *Revista Póds*, Belo Horizonte: UFMG, v. 3, n. 5, p. 143, 2005.

<sup>481</sup> CABANILLAS, op. cit., 2016.

indicava para nossa leitura” e, Beatriz Vettori, por sua vez, escrevia informando sobre as “experiências de formação em Rosário”. Na leitura de Maria Inéz Cabanillas, a arte-educadora Noemia Varela “foi muito importante para a trajetória de Beatriz e para os cursos e palestras que Beatriz realizou em Rosário e pela Argentina”<sup>482</sup>.

Em Rosario, Beatriz Vettori tinha outra referência, além das irmãs Cossettini, tratava-se da educadora Nilda Caselli de Hechen, professora e pesquisadora formada pela *Escuela de Bellas Artes de Rosario*, instituição que dirigiu entre os anos de 1972 e 1975. Nilda Caselli foi uma pesquisadora profundamente interessada na questão da educação pela arte, de forma que, dedicou um capítulo completo do livro “*Arte y Educación en la escuela*” por ela publicado em 1963, a problemática da educação através da arte na América Latina.

No entendimento de Nilda Caselli de Hechen, no território latino-americano, muitos trabalhos de arte na educação, na primeira metade do século XX, foram desenvolvidos e, apesar de sua fundamental importância, não ganharam visibilidade e, por isso permaneceram conhecidos “apenas nas mentes das crianças que viveram as experiências”. Entre as experiências, a autora destaca, as atividades desenvolvidas pelo educador Jesualdo Sosa, na escola “*Canteras del Riachuelo*”, no Uruguai; o trabalho de Carlos Castañeda, na “*Escuela Normal Guzmán y Valle*”, no Peru; os estudos, sobre o desenho das crianças, publicados por “Victor Reyes”, no México, país onde se desenvolveram as “*Escuelas al aire libre*”; destaca ainda o trabalho desenvolvido por “Emilio Uzcátegui”, no Paraguai e, na Argentina, aponta as ações educativas de “Olga e Leticia Cossettini” que transformaram a Escola “Gabriel Carrasco”, em Rosario, em um “refugio de paz onde alunos e professoras trabalharam com amor e dedicação”<sup>483</sup>. Na sequência, a autora destaca a Escolinha de Arte do Brasil como uma experiência que se “converteu, desde os anos de 1950, não somente como um exemplo para o Brasil, mas que conseguiu o reconhecimento e respeito de especialistas de educação pela arte de todo o mundo”<sup>484</sup>.

É importante percebermos o movimento que Nilda Caselli propõe em seu livro. Ao falar sobre educação pela arte, desde uma perspectiva histórica, a autora nos apresenta experiências latino-americanas, muitas delas anteriores à publicação de Herbert Read, de mesmo nome. Para Nilda Caselli, cada uma dessas experiências, no que diz respeito à educação pela arte, “cada país e, as vezes, cada professor, desenvolve seus próprios métodos”, afirma ainda que “não existe um único método eficaz aplicável a todas as escolas nem a todas as crianças do mundo” por isso, faz-se “importante conhecer o que já temos”, pois, todas as ações e as pessoas que as propuseram, no

<sup>482</sup> Ibid.

<sup>483</sup> DE HECHEN, Nilda Caselli. *Arte y educación en la escuela*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 1963. p. 23-24. (tradução nossa)

<sup>484</sup> Ibid., p. 48. (tradução nossa)

campo de ensino de arte, “deixam algo de benéfico e muito de experiência”<sup>485</sup>. A leitura da autora, a importância em destacar experiências latino-americanas nos leva a pensar nas palavras do arte-educador cubano Ramón Cabrera, para quem,

Europa e os Estados Unidos têm certas histórias bem conhecidas de arte educação. Histórias que, às vezes, parecem revelar o que aconteceu em escala universal, embora na verdade permaneçam basicamente voltadas para seus respectivos contextos. Em nossa América, no entanto, só podemos reconhecer esforços parciais de investigação por país ou período de tempo. [Por isso] [...]. É fundamental para a formação de um arte educador, nosso, que, juntamente com as últimas tendências que operam nas mudanças da arte na escola, domine a história da arte educação em seu continente, a possível vigência de muitas de suas figuras, a atualidade de seu pensamento ou as facetas superadas dele<sup>486</sup>.

O segundo capítulo do livro, “*Arte y Educación en la escuela*”, é iniciado pelas perguntas: “O que é educação pela arte?”, “Que fins persegue?” e “Através de que meios?”. Na tentativa de responder tais questionamentos, Nilda Caselli de Hechen se fundamenta nos estudos publicados por Herbert Read, Viktor Lowenfeld, pensadores já mencionados nos capítulos anteriores, e Edwin Ziegfeld, professor de artes plásticas no *Teachers College* da *Columbia University*, em Nova York, como referências do campo da arte na educação. As leituras da autora apontam para os pensadores e obras mais lidos naquele contexto.

No Curso Intensivo de Arte na Educação, da Escolinha de Arte do Brasil, Nilda Caselli de Hechen participou, como palestrante, em diferentes edições, entre elas, o curso realizado no ano de 1977, momento em que a professora e pesquisadora argentina participou, também, do I Encontro Latino-Americano de Educação Através da Arte, realizado no Rio de Janeiro, pela Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte (SOBREART) em parceria com a Escolinha de Arte do Brasil.

Durante o evento, Nilda Caselli participou da mesa redonda “Formação de recursos humanos”, coordenada por Noemia Varela que a apresentou como “emérita educadora” responsável por desenvolver “em Rosario, na Argentina, trabalho continuado visando à qualificação de recursos para a educação artística”, uma importante parceira da Escolinha de Arte do Brasil que “soube criar laços de amizade e incentivar o intercâmbio constante de jovens educadores de seu país com o Movimento Escolinhas de Arte”<sup>487</sup>.

<sup>485</sup> Ibid., p. 25. (tradução nossa)

<sup>486</sup> CABRERA, Ramón. *Indagaciones sobre arte y educación*. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2016. p. 124-125. (tradução nossa).

<sup>487</sup> VARELA, op. cit., 1977, p. 54.



O que fica do que escapa...

*O que fica do que escapa...*



< 37. Noemia Varela e Paulo Freire. Imagem produzida durante curso, oferecido por Paulo Freire, para professoras/es, na cidade do Rio de Janeiro. 1981. Coleção pessoal da professora Maria Lúcia Freire.

Pousemos um instante nosso olhar sobre a imagem acima. É uma fotografia da arte-educadora Noemia Varela e do educador Paulo Freire, produzida durante um curso, por ele ministrado, para professoras/es, na cidade do Rio de Janeiro. A fotografia foi feita no ano de 1981 e pertence ao acervo pessoal da professora Maria Lúcia Freire, sobre quem já falamos nesta tese, foi ela quem nos informou sobre quando ocorreu o encontro e a produção da imagem.

A imagem, desde o lugar e contexto em que nos situamos, como arte/educadores, é, sem dúvida inspiradora. Mais do que uma linda imagem, a fotografia não abre esta parte da tese por acaso, é um mote para traçar algumas considerações sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, nosso tema principal de pesquisa. Entendemos que, o pouso do olhar sobre a imagem, é sempre

um recomeço, é sempre um instante de transformação e aquilo que conhecemos, reconhecemos ou recordamos está sempre, como afirma Homi Bhabha, “prestes a começar de novo”<sup>488</sup>.

O Curso Intensivo de Arte na Educação é um projeto de formação de professoras/es de artes pensado por pessoas para pessoas. É possível considerar que se trata de um projeto, idealizado pela arte-educadora Noemia Varela, que envolveu diversas pessoas durante o processo de elaboração, como forma de captar diferentes ideias, sugestões e considerações, entre elas o educador Paulo Freire, a educadora Raquel Crasto<sup>489</sup> e o artista Augusto Rodrigues, com quem Noemia Varela conversava sobre o projeto desde o ano de 1958, como ela escreveu em correspondência endereçada a Augusto Rodrigues, em que é possível perceber a participação de outros professores. Na carta, Noemia Varela escreve que

Há dias falei com Raquel Crasto e Paulo Freire sobre o nosso projeto. Com a primeira, por ter experiência bem próxima do que entendemos como boa orientação de escola pré-primária e primária, tendo procurado, em seu Instituto Capibaribe, respeitar a auto-expressão da criança e valorizá-la como parte do currículo. Ainda, pelo contato que tem tido com professoras – cursos para concursos e de extensão. Em relação à experiência de Paulo, considero-a sobretudo pelo aspecto objetivo de sua crítica construtiva às nossas ideias. Raquel considera nossa experiência a base de suas observações diárias. Para ela, as Escolinhas devem funcionar, especialmente, porque não julga suficiente a atividade artística desenvolvida na escola primária. [...] Há muitos fatores a considerar em relação à integração da arte na escola. Não bastam diretores compreensivos – há necessidade de formar professores [...]. Em relação ao curso foram essas as suas sugestões: a) melhor formação para compreensão da criança, de forma mais prática possível: psicologia do desenvolvimento, psicologia educacional (aprendizagem, motivação) em função da educação artística. [...] Paulo Freire achou o plano, em suas linhas gerais, ‘um dos melhores em sua fase inicial de planejamento’, entretanto, ‘utópico’ se considerarmos nossa realidade. [...] Julga que nosso plano deva ser orientado dentro dos objetivos do Ministério de Educação e Cultura. Precisamos dar ao nosso projeto propósitos claros, imediatos, feição prática. [...] Com essa observação, Paulo deseja defender nosso projeto frente ao julgamento do M. de Educação. Sugeri também que o curso poderia ter uma parte introdutória – série de conferências sobre a realidade brasileira no plano da educação de base, levantamento de problemas críticos da educação entre nós, fundamentação filosófica ligada à arte e educação, como também à indústria e ao desenvolvimento econômico. Lembrou que o próprio Anísio Teixeira poderia integrar essa equipe de conferencistas [...]. Quanto as matérias do curso, pensando na formação de professores, opinião de Paulo foi bem clara: além da parte criadora, do desenvolvimento estético da aluna-professora, focalizar as matérias de cultura geral. Creio que já temos muitas sugestões a considerar e com elementos comuns. Aguarde a opinião de [Antônio] Baltar com quem falarei amanhã. [...] Poderemos divulgar amplamente o que de melhor se fizer durante o curso (entrosamento das Escolinhas)<sup>490</sup>.

<sup>488</sup> BRABHA, Homi. Arte e iminência. In: BIENAL INTERNACIONAL DE ARTE DE SÃO PAULO, 30., 2012, São Paulo. *Catálogo da...* São Paulo: FBSP, 2012. p. 20-24.

<sup>489</sup> O Instituto Capibaribe foi fundado em 03 de março de 1955, por um grupo de educadores/as, entre eles/as, Paulo Freire, Raquel Correia de Crasto e Elza Freire, “inquietos com o cenário social do Recife, em que a educação exercia a função mantenedora, acrítica, de uma sociedade tradicional, conservadora”. Trata-se de “uma das primeiras escolas ‘alternativas’” da capital pernambucana, conforme informações verificadas no site da instituição. Mais informações ver: <http://www.institutocapibaribe.com.br/instituto/nossa-historia>.

<sup>490</sup> VARELA, Noemia. Trecho de correspondência, 1958. In: RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: Inep, 1980. p. 76-77.

Do enunciado observamos sugestões, como o trabalho com “conferências” no curso que também desenvolvia “parte criadora” através de aulas práticas e teóricas, que foram sendo aplicadas no decorrer da experiência, entre 1961 e 1971. Ao trazer aqui a correspondência escrita por Noemia Varela queremos ressaltar a inclusão de ideias de outros/as educadores/as, mas, sobretudo, destacar a importância que a arte-educadora oferecia às opiniões dessas/es educadoras/|es na composição do projeto que ela, em parceria com Augusto Rodrigues, estava idealizando e, posteriormente, passou a coordenar. Em nosso entendimento, é próprio de Noemia Varela a abertura ao diálogo, às ideias de outras pessoas para seu trabalho, uma característica que ela levou para o Curso Intensivo de Arte na Educação, ele também um projeto poroso, aberto a diferentes ideias, de distintas/os professoras/es, artistas e intelectuais com quem Noemia Varela mantinha contato no curso e fora dele.

Portanto, ao destacar esses registros visuais e escritos, desejamos salientar a abertura, a novas ideias, teorias e práticas, como uma marca do Curso Intensivo de Arte na Educação. Essa abertura é notória nos “almoços na Escolinha de Arte do Brasil”, espaço de interação entre estudantes e professoras/es, mas também território de acompanhamento de pensamentos e processos de criação que Noemia Varela absorvia para recriação, em sintonia com o contexto, das propostas de formação no Curso Intensivo.

Noemia Varela captava certas ideias e propostas que, posteriormente, passavam a integrar, reinventadas, o currículo do Curso Intensivo de Arte na Educação. Transformadas, as ideias passavam a compor a formação desenvolvida no curso e, Noemia Varela escrevia como que nos convidando a participar desse movimento de diálogo, como leitores/as, mas também como pesquisadores/as da Arte/Educação e seus diferentes matizes. Para Noemia Varela, que reconhecemos como uma grande arte-educadora brasileira, a área de conhecimento “pede, cada vez mais, estudos críticos” e no caso específico do Movimento Escolinhas de Arte e do Curso Intensivo de Arte na Educação, ela apontava a existência de “um acervo precioso, que não se negará à competência do pesquisador que souber descobrir a ‘esmeralda’”<sup>491</sup>. Esta tese é um aceite ao convite da arte-educadora, com ela desejamos participar desse movimento de estudos e pesquisas sobre a história da Arte/Educação nacional, aqui vista desde os arquivos do Curso Intensivo de Arte na Educação.

A trajetória e as escolhas de narrativas que conduzem a escrita de uma tese, assim como de qualquer trabalho acadêmico, terminam sempre incorrendo em ausências ou mesmo em cortes bruscos. O que não seria diferente no caso do trabalho que aqui apresentamos, no qual uma vasta

---

<sup>491</sup> VARELA, op. cit., 2001, p. 220. (grifos do texto original)

quantidade de materiais de arquivos, possibilidades de leituras, documentos ainda não publicados, por exemplo, ficaram de fora do recorte escolhido e das decisões finais da escrita.

Esta tese é sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação e a narrativa aqui apresentada se apoia em fragmentos, retalhos, na forma de registros visuais e escritos com os quais nos deparamos, na trajetória da pesquisa, em diferentes coleções, institucionais e pessoais. Os fragmentos apontaram para um “não-saber” sobre o Curso Intensivo, um “não-saber” no sentido atribuído por Georges Didi-Huberman, referindo-se a imagens, como alguma coisa que se “entretém com o saber”, esse “não-saber se imagina, se pensa e se escreve”, transforma-se em “outra coisa que não o ‘nada’ do simples desconhecimento ou da simples escuridão”. Com os fragmentos, nos deparamos com “lampejos” que passam “e nos maravilham na escuridão”<sup>492</sup>. “Amaravilhamos” no sentido, não de eufórico entusiasmo com cada coleção, com cada arquivo ou registro, já que eles, por si só, não escrevem sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, mas “agem como um desnudamento”<sup>493</sup> dessa experiência, provocando-nos a pensar e a construir outras formas de saber sobre ele.

Ao destacar algumas abordagens, apresentadas em trabalhos acadêmicos, sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, foi possível perceber diferentes leituras sobre o curso, o que nos permitiu criar outras rotas e trajetórias para abordar a experiência de formação realizada na Escolinha de Arte do Brasil. Destacar o já escrito, sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, nos possibilitou compreender o lugar do referido curso na bibliografia especializada, assim como perceber que a intensidade de determinadas ideias que fundamentaram a formação, no curso, não são de ordem “explicativa, duradoura, nem apaziguadora”<sup>494</sup>, tomando de empréstimo as palavras de Carlos Skliar, mas respondem as perguntas momentâneas, abrindo-se para que outras sejam feitas, por outras pessoas, em outros tempos, frente aos problemas enfrentados em cada época e lugar. Ao criar novas rotas, baseado em gestualidades para se trabalhar com arquivos, nos propomos ampliar os modos de abordagem sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, ampliando as indagações das autoras e autores, cujos artigos, dissertações e teses, foram analisadas ao longo da pesquisa, pois colocamos em suspeição alguns modos como o referido curso tem sido abordado e repetitivamente apresentado, em trabalhos acadêmicos. Esses modos repetitivos apontam para um certo desconhecimento sobre os arquivos do Curso Intensivo de Arte na Educação.

<sup>492</sup> DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens-ocasiões*. São Paulo: Fotô Imagem e Arte, 2018. p. 23. (grifos do texto original)

<sup>493</sup> FARGE, op. cit., 2009, p. 15.

<sup>494</sup> SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*. educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 17.

Ao dizer dos nossos modos de trabalho, em diferentes lugares, com distintas pessoas e diversas coleções tínhamos em mente compartilhar, não uma regra geral ou uma metodologia infalível para se trabalhar com arquivos, mas colocar em circulação uma maneira de se trabalhar com arquivos e, de alguma forma, retomar cada gesto, revisar cada ação por nós empreendidas: recolhimento, descanso do arquivo, análise, confronto e escrita, como gestos necessários à compreensão do problema da pesquisa. É, ainda, uma maneira de colocar, em escrita, nossas frustrações, diante do arquivo, nossos medos e momentos de pensarmos já saber o que, em verdade, era ainda um não-saber que nos movia e se mostrava, como um lampejo.

A pergunta que moveu toda a trajetória de pesquisa questionava sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, sua criação, interesses e contribuições para a formação de professoras/es de arte no Brasil. O trabalho com o novo arquivo, construído a partir das diferentes coleções, articuladas com uma complexa rede de memórias de ex-alunas e professoras/es do curso e a referências da área de Arte/Educação, indicam o referido curso como uma experiência inaugural no campo de formação de professoras/es de artes, modernistas, entendidos e aqui apresentados como especialistas em arte na educação.

Ao destacar ideias, propostas e debates vigentes, na primeira metade do século XX, no Brasil, apontamos o Curso Intensivo de Arte na Educação, a partir de 1961, como uma experiência que fez parte desses debates, a partir de outras chaves conceituais e metodológicas. Ao buscar conscientizar e difundir a importância da arte na educação, a Escolinha de Arte do Brasil trabalhou a partir de duas estratégias, a primeira, através de exposições de “arte infantil”, com as quais dava visibilidade às orientações assumidas na experiência educativa, por professoras/es da Escolinha e, a partir da década de 1960, com o Curso Intensivo de Arte na Educação que, assim como as exposições, funcionava, também, como estratégia política de difusão da Escolinha de Arte do Brasil, seus pressupostos, valores e interesses.

Com o trabalho, no Curso Intensivo, a ideia de arte na educação ganhou força e notoriedade entre professoras/es de escolas públicas e privadas, participantes do curso oferecido na Escolinha. Muitas/os dessas/es professoras/es passaram, ao final do curso, a abrir novas Escolinhas de Arte, no Brasil e no exterior, deflagrando o que veio a se denominar Movimento Escolinhas de Arte, formado pelo conjunto de Escolinhas ligadas por um objetivo em comum, qual seja, trabalhar fora do sistema oficial de educação, mas provocar mudanças neste ao mesmo tempo. Nesse contexto, o Curso Intensivo funcionava como embasamento teórico/metodológico das práticas desenvolvidas nas instituições.

O Curso Intensivo foi uma experiência de formação pensada por pessoas para pessoas. Do convívio entre professoras/es, estudantes e frequentadoras/es da Escolinha de Arte do Brasil,

instaurou-se um clima, uma atmosfera em que os ritmos, processos, diálogos e silêncios dentre todas/os, provocava novas maneiras de se debater e pensar sobre arte, educação, infância. Os encontros entre os grupos, em almoços e eventos organizados na Escolinha de Arte do Brasil, desmanchavam certas relações de hierarquias entre professoras/es e alunas e entre alunas e professoras/es, assim como entre estas/es e profissionais que realizavam diferentes serviços na instituição – cozinheira, pessoal de secretaria – caracterizando o espaço de funcionamento do curso e a própria formação como espaço democrático de participação das pessoas envolvidas.

Durante a realização do Curso Intensivo, no período abordado nesta pesquisa, os programas de formação foram renovados constantemente, assim não é possível falar de um curso com currículo único, através de atividades como os Ciclos de Estudos, diferentes cursos de curta duração, sobre arte no processo educativo, foram testados para integração de novos conteúdos no currículo do Curso Intensivo, provocando a renovação e atualização da proposta de formação, a cada edição.

Ao trabalhar com os programas de formação do Curso Intensivo de Arte na Educação, referentes às edições realizadas entre 1961 e 1981, destacamos os objetivos do curso como possibilidade de compreensão da formação desejada naquela experiência. No âmbito da formação, no curso, trabalhava-se por uma formação estética da professora e do professor participante. Essa formação estética se fundamentava em estudos sobre história da arte, apreciação estética, em visitas a exposições de arte, ateliês de artistas, assim como no trabalho de curadoria, desenvolvido pelas estudantes nos momentos de elaboração de exposições de arte infantil. O desenvolvimento das exposições, pelas alunas do curso, se constitui como um “ritual de passagem”, por meio da qual cada estudante demonstrava estar habilitada para desempenhar suas ações em salas de aula.

O desenvolvimento estético estava relacionado ao contato e aos estudos sobre arte erudita, mas também a outras estéticas relacionadas às artes populares e ao folclore nacional. Trata-se de um curso de formação que já transitava entre o popular e o erudito e, ainda que as chamadas artes eruditas tivessem mais espaços na matriz curricular, foi importante entender o Curso Intensivo como relevante entrada para as manifestações populares, no contexto da formação de especialistas da arte na educação.

Ao trabalhar com diferentes modalidades artísticas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, literatura – o Curso Intensivo de Arte na Educação inovou o campo de formação de professoras/es de artes. Para cada modalidade um/uma especialista responsável por desenvolver atividades teóricas, mas também atividades práticas, assumidas como possibilidades de desenvolver o potencial criador de cada participante do curso e, de como estas professoras e professores poderiam trabalhar com seus alunos, em escolas públicas, privadas e em Escolinhas de Arte.

A cada edição do curso, as/os estudantes participantes recebiam apostilas, elaboradas pela equipe organizadora como materiais de apoio para as práticas que as/os professoras/es passariam a desenvolver em seus ambientes de trabalho. Ao longo do curso, essas apostilas sobre técnicas eram trabalhadas em aulas práticas, fundamentadas a partir das aulas teóricas, das leituras de Viktor Lowenfeld, Herbert Read, além de outras e outros autores que compunham as referências do curso. Trata-se de um trabalho que buscava salientar a parte prática, mas fundamentado teoricamente. Ao finalizar o curso, as/os professoras/es levavam consigo as apostilas que eram compartilhadas, reproduzidas e trabalhadas em salas de aula, por outras/os professoras/es que não haviam participado do curso, portanto tinham pouca ou nenhuma leitura ou formação na área de ensino de artes. Ouvimos, através de relatos que, diferente do que ocorria no curso, onde as atividades práticas eram realizadas em diálogo com as teorias estudadas, as apostilas serviam mais como uma espécie de “manual” de atividades sobre as quais não havia uma reflexão. Sobre o fazer não havia uma ação de pensar sobre o que se produzia, como se produzia. As técnicas, apresentadas nas apostilas, foram continuamente repetidas em salas de aula, o que nos leva a questionar: Qual a dimensão e o papel dessas apostilas nas salas de aula de artes, nas diferentes regiões do país? Como as professoras e professores se apropriaram desse material? Que leituras foram feitas e quais as implicações dessas práticas? É possível pensar na prática do *laissez-faire* como uma metodologia derivada das apropriações, sem base teórica, dessas apostilas?

O Curso Intensivo de Arte na Educação formou uma geração de especialistas em arte na educação que passaram a atuar em Escolinhas de Arte e em salas de aulas de escolas públicas e privadas. As professoras e os professores, formadas/os nesse curso, levavam consigo as práticas e os conhecimentos do CIAE para os mais remotos lugares do país. Ao final de cada edição as/os cursistas retornavam aos seus lugares de origem com a finalidade de trabalhar com arte na educação, provocando, em nossa leitura, um movimento em direção à inclusão da arte em diferentes ambientes educativos, privados e públicos. Dessa forma, entendemos que a inclusão da educação artística, no currículo escolar brasileiro, a partir da Lei Federal 5.692/1971, foi o resultado do esforço e do desejo de professoras/es já envolvidas/os com o trabalho de arte na educação, no Curso Intensivo de Arte na Educação, nas Escolinhas situadas em diferentes regiões do país, assim como nas escolas de educação pública, onde ex-alunas/os do curso oferecido pela Escolinha de Arte do Brasil, atuavam.

Os posicionamentos teóricos e metodológicos assumidos no Curso Intensivo de Arte na Educação chamaram atenção de professoras/es de todo o país e do exterior, de forma que a cada edição o curso recebia mais participantes. Seu currículo também chamou atenção de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação, que convidou professoras/es da Escolinha de

Arte do Brasil para elaborar e ministrar um curso dirigido para vinte e quatro professoras/es, de diferentes estados do Brasil, visando a reformulação curricular e novas propostas na área de educação artística.

Neste curso, denominado “Curso de Educação Artística no Ensino de 1º Grau”, o Curso Intensivo de Arte na Educação se fez presente principalmente por duas entradas. Primeiramente pela estrutura curricular do curso inspirado no projeto já desenvolvido na Escolinha, embora o Curso Intensivo não fosse reconhecido pelos órgãos governamentais, as abordagens teórica e metodológica empregadas no curso eram reconhecidas como as mais atuais, naquele contexto. Ao absorver o currículo do Curso Intensivo, o projeto desenvolvido para o Ministério da Educação, naquele curso para professoras/es absorvia as ideias, propostas e princípios do Curso Intensivo de Arte na Educação, uma experiência de educação não formal.

Uma segunda entrada do Curso Intensivo de Arte na Educação no projeto do Ministério da Educação aconteceu pela participação de professoras/es do Curso Intensivo naquele curso. Não se trata de um projeto somente elaborado, mas coordenado e ministrado por professoras/es envolvidos com o Curso Intensivo. Seus modos de ensinar e suas ideologias se multiplicaram pelo Brasil, através daquelas/es vinte e quatro professoras/es que, ao retornar aos seus lugares de origem, passaram a difundir os saberes desenvolvidos no curso. Qual foi o alcance desses saberes? Como se multiplicaram os conteúdos, teorias e metodologias desenvolvidos no curso, baseados na experiência do Curso Intensivo? Como atravessaram os modos de ensinar e aprender artes nas diferentes regiões do Brasil?

A equipe docente e de coordenação, do Curso Intensivo de Arte na Educação, também participou de diferentes congressos, organizados pelo Ministério da Educação, a partir de 1973, sedimentando e difundindo enunciados relacionados com a oficialização da “Educação Artística” que se associou, conforme Aguirre (2000), Orbeta (2015), Ferraz e Fusari (2010), ao “projeto expressionista”, ou seja, de entendimento da arte como expressão, difundido pelo Movimento Escolinhas de Arte e presente na proposta curricular do Curso Intensivo, esse projeto teve seus princípios desfigurados pelos interesses políticos, econômicos e, sobretudo, ideológicos da ditadura militar instalada no Brasil, à época. Tal desfiguração provocou críticas e um movimento de luta pela qualidade do ensino de artes, por professoras participantes do Movimento Escolinhas de Arte.

Nesse contexto, o Curso Intensivo de Arte na Educação é reformulado, passa de 510 para 850 horas de atividades desenvolvidas em dois ciclos. Passa-se a denominar determinadas disciplinas de “arte-educação”. De conteúdo teórico, essas disciplinas, ministradas pelas arte-educadoras Noemia Varela, Ana Mae Barbosa e Laís Aderne trabalham questões teóricas, mas também práticas da arte na educação. Arte-educação é denominação de disciplina que não se utiliza

como termo para a área de conhecimento. No entanto, entendemos que se trata de uma entrada para um trabalho crítico e reflexivo, no Curso Intensivo, de direcionamento, de conhecimentos e esforços estrategicamente voltados para uma prática de ensino de artes de qualidade, que se diferenciava das práticas observadas nas escolas públicas e privadas, sob a égide da educação artística. Ao destacar esse contexto situamos um importante momento nos percursos e trajetórias de organização e formação do denominado Movimento Arte-Educação<sup>495</sup>, a partir dos anos de 1980, momento em que se densifica, ganha força e participação de arte-educadoras/es como Ana Mae Barbosa, Laís Aderne, Noemia Varela, assim como de outras/os arte-educadoras/es envolvidos com a articulação entre arte e educação e o Curso Intensivo de Arte na Educação. As mobilizações, desse movimento, assumem e demarcam “um posicionamento político e uma mudança epistemológica”<sup>496</sup>.

A defesa pela arte na educação, o ensino e aprendizagem de qualidade levaram as/os arte-educadoras/es a se reunir em associações políticas regionais, como a Associação de Arte/Educadores de São Paulo, criada em 1982, a Associação nordestina de Arte/Educadores, criada em 1983, a Associação Gaúcha de Arte-Educação, em 1984. A iniciativa de criação da Associação, na região nordeste, “surgiu em um curso de pós-graduação promovido por Laís Aderne, na Universidade Federal da Paraíba”, em São Paulo, o Núcleo Pró-Associação de Arte/Educadoras/os do estado, foi organizado a partir do congresso “Semana de Arte e Ensino”, realizado na Universidade de São Paulo, em 1980, coordenado por Ana Mae Barbosa, arte-educadora que, conforme Ivone Mendes Richter, teve papel importante através da “repercussão em outros estados” por meio das palestras que realizava conclamando “os professores a se organizar em associações”. Foi a partir da necessidade de representação das diferentes associações estaduais e regionais de arte/educadoras/es “em uma federação, que tivesse voz nacional”<sup>497</sup> que, em 1987, foi criada a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), naquele momento presidida por Laís Aderne.

Desde a primeira edição, em 1961, o Curso Intensivo de Arte na Educação foi pensado como uma possibilidade de formar especialistas em arte na educação, como uma estratégia política para conscientizar sobre a importância da arte na educação, assim como para qualificar o ensino de artes, de acordo com os princípios do Movimento Escolinhas de Arte. A ideia se espalhou e logo o curso foi replicado, por professoras/es que participaram do projeto no Rio de Janeiro, em diferentes lugares do Brasil e da América Latina.

<sup>495</sup> Para leituras mais aprofundadas sobre este movimento, ler: RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.), op. cit., 2008, p. 323-334.; BREDARIOLLI, op. cit., 2019, p. 96-101.

<sup>496</sup> BREDARIOLLI, op. cit., 2019, p. 98. (grifos do texto original)

<sup>497</sup> RICHTER, op. cit., 2008, p. 323-324.

Ao cartografar distintas experiências, inspiradas no Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte do Brasil, foi possível situar diferenças e semelhanças -- teóricas e metodológicas -- entre os diferentes projetos, mas além disso, foi uma oportunidade de entender que, de distintas maneiras, as ideias e processos do curso foram organizadas e difundidas em distintos lugares, alcançaram diferentes públicos e formaram professoras/es que passaram a atuar, com arte na educação, em suas regiões. Pensamos aqui na formação de uma rede de novos saberes e conhecimentos conformados pelas especialistas formadas pelo Curso Intensivo de Arte na Educação e pelos projetos nele inspirados. Especialistas que, como as equipes docente e de coordenação do curso, no Rio de Janeiro, direcionaram seu trabalho, saberes e esforços, de forma estratégica, para o ambiente educativo, em diferentes níveis de ensino, pretendendo atingir o maior número possível de estudantes, acreditando que, das maneiras como compreendiam e trabalhavam, seria possível transformar as pessoas e a educação, por meio da arte.

## Referências

- ACHINTE, Adolfo Albán. *Prácticas creativas de re-existencia: mas allá del arte... el mundo sensible*. Buenos Aires: Del Signo, 2017.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2010.
- AGIRRE, Imanol. *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2000.
- ALMEIDA, Renato de. Os professores e o Folk-lore. *O Jornal Guanabara*, 22 fev. 1948. Documento F-1235. Acervo CDU. Biblioteca Amadeu Amaral. Disponível em: [http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=\\Acervo01\drive\\_r\Trbs\CDU\CDU.docpro&tam=844x1600](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=\\Acervo01\drive_r\Trbs\CDU\CDU.docpro&tam=844x1600). Acesso em: 07 jan. 2020.
- ALVES, Flavia Camargo Leal. *Escolinha de Arte da UFRGS (1960-2011): história, fundamentos e ressonâncias com o Movimento Escolinhas de Arte*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- AMARO, Danielle. O lugar da história da arte no Brasil: breve revisão da instituição da história da arte no Brasil a partir dos cursos de graduação. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, Bogotá D.C., Colômbia, v. 9, n. 1, p. 69-89, ene./jun. 2014.
- ANIJOVICH, Rebeca *et al.* *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2018.
- ANTIPOFF, Helena. Nas exposições de desenho de crianças deve haver indicação de nome? In: RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: EAB, 1978. p. 27. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil).
- ANTONIO, Ricardo Carneiro. *O ateliê de arte de Alfred Andersen: 1902-1962*. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Um oásis de sombra e luz em cada escola: as Escolinhas de Arte e a formação do homem do futuro (1960-1970)*. Curitiba: Editora UFPR, 2012.
- ARANTES, Priscila. Livro/acervo: para além do arquivo e arquivo vivo: uma trilogia possível. *Revista ARS*, Universidade de São Paulo/USP, a. 12, n. 24, p. 11, 2014.
- ARAÚJO, Ana Rita. *Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas*. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- ARAÚJO, Rodrigo. Deambulações de Walter Benjamin: entre as imagens do pensamento e o haxixe. *Revista Redobra*, Salvador, n. 14, p. 247-251, 2014.

- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora UNICAMP, 2011.
- AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.
- AZEVEDO, Fernando Antônio G de. *A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de Pernambuco, 2014.
- \_\_\_\_\_. Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Arte-Educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- \_\_\_\_\_. Entre memória e história. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. O ensino da arte e do design quando se chamava desenho: Reforma Fernando de Azevedo. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 19-52, jul./out. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez editora, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. O ensino superior das artes visuais: formação docente. In: LIMA, Sidney Peterson F.; AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Instantes-já da formação docente em artes*. São Paulo: Terracota, 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. Laís Aderne: da ecologia humana à ecologia ambiental. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (Orgs.). *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação*. São Paulo: Cortez, 2019b.
- BARROS, José D`Assunção. *O projeto de pesquisa em História*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2.
- BHABHA, Homi. Arte e iminência. In: BIENAL INTERNACIONAL DE ARTE DE SÃO PAULO, 30., 2012, São Paulo. *Catálogo da...* São Paulo: FBSP, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Aperfeiçoamento de professores*. Rio de Janeiro: INEP, 1950.
- BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Histórias sobre Arte, Educação e Política: articulações para construção de identidades docentes em um contexto Latino Americano. In: LIMA, Sidney Peterson F. de; AUGUSTOWSKY, Gabriela (org.). *Instantes-já da formação docente em Artes*. São Paulo: Terracota, 2019.
- BRITTO, Jader de Medeiros (org.). *60 anos de Arte/Educação através da Escolinha de Arte do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora do Livro, 2008.

- BUJÁN, Federico. A dimensão política da prática educativa: reflexões semiótico-pedagógicas em torno à formação docente em artes. In: LIMA, Sidiney Peterson F.; AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Instante -já da formação docente em artes*. São Paulo: Terracota, 2019.
- CABRERA, Ramón. *Indagaciones sobre arte y educación*. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2016.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.
- CANCLINI, Néstor Gacia; VILLORO, Juan. (Orgs.). *La creatividad redistribuída*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores: Centro Cultural de espana em México, 2013.
- CAVALCANTI, Carlos. *Como entender a arte moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
- CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO. *CDE 30 Anos*. Porto Alegre: CDE, 1990.
- CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1982.
- CHIARELLI, Tadeu (coord.). *Grupo de estudos em curadoria*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 1998.
- CORAZZA, Sandra Maria. *Os cantos de foforor: escrituras em filosofia-educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- COSTA, Juliana Braga da. *História, arte e arquitetura: Flavio Motta e o ensino como ofício*. Tese (Doutorado) -- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2017.
- COUTINHO, Rejane. *A Coleção de Desenhos Infantis do Acervo Mário de Andrade*. Tese (Doutorado) - - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Anita, Mário e a modernidade da arte/educação brasileira*. Revista Gearte, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 88 – 155, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/96297/56558>. Acesso em: 05 de abril de 2020.
- \_\_\_\_\_. Considerações sobre a construção do ideário da arte Infantil. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). *Arte, educação e cultura*. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2015.
- COUTO, José Geraldo. Moniz Vianna ilumina o cinema com paixão. *Folha de São Paulo*, 6 nov. 2004. Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0611200419.htm>. Acesso em: 09 ago. 2018.
- CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de Atividades*. [S. l.]: CIAE, 1961. 11 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

\_\_\_\_\_. *Livro de registro de aulas* São Paulo: CIAE, 1961. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de atividades*. [S. l.]: CIAE, 1962. 11 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

\_\_\_\_\_. *Folclore CIAE*. CIAE, 1962. 2 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

\_\_\_\_\_. *Livro de registro de aulas*. 1962. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

\_\_\_\_\_. *Programa de Atividades*. [S. l.]: CIAE, 1963. 11 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

\_\_\_\_\_. *Do impressionismo ao tachismo*. [S. l.]: CIAE, 1963. 2 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

\_\_\_\_\_. *Livro de registro de aulas CIAE*. [S. l.: CIAE], 1963. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil).

\_\_\_\_\_. *Programa de Atividades CIAE 1964*. [S. l.: CIAE], 1964. 10 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

\_\_\_\_\_. *Programa de Atividades CIAE*. [S. l.: CIAE], 1965. 07 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

\_\_\_\_\_. *Atividades artísticas: técnicas principais*. [S. l.: CIAE], 1965. 12 f. (Coleção pessoal).

\_\_\_\_\_. *Curso de introdução à apreciação artística*. [S. l.]: CIAE, 1966. 3 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

\_\_\_\_\_. *Livro de registro de aulas*. Rio de Janeiro: CIAE, 1967. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

\_\_\_\_\_. *Programa de Atividades CIAE*. [S. l.: CIAE], 1970. 06 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

\_\_\_\_\_. *Organização de Atividades CIAE*. [S. l.: CIAE], 1973. 15 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. *Programa de Atividades CIAE*. [S. l.: CIAE], 1973. 05 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

CUSICANQUI, Silvia R. *Ch'ixinakak utxiva: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DE DUVE, Thierry. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Argos, 2012.

DE HECHEN, Nilda Caselli. *Arte y educación en la escuela*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 1963.

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

- DELMAS, Anita de Sá e B. Braga. *A história da licenciatura em Educação Artística: o novo currículo que resultou na invenção de uma nova tradição*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ser crânio: lugar, contato, pensamento, escultura*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Imagens apesar de tudo*. Lisboa: KKYM, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Cómo abrir los ojos*. In: FAROCKI, Harun. *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja Negra, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Gestos de aire y de piedra: sobre la matéria de las imágenes*. Ciudad de México: Canta Mares, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Quando as imagens tomam posição: o olho da história I*. Belo Horizonte: UFMG, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Imagens-ocasiões*. São Paulo: Fotô Imagem e Arte, 2018.
- DUSSEL, Inés. *Educar la mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente*. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Orgs.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial – Flacso: OSDE, 2014.
- ELLSWORTH, Elizabeth. *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogia y el poder de la direccionalidad*. Madrid: AKAL, 2005.
- ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL. *Relatório de Atividades da EAB*. [S. l.: EAB], 1966. 15 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.
- \_\_\_\_\_. *Relatório de Atividades da EAB*. [S. l.: EAB], 1970. 21 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.
- \_\_\_\_\_. *Mais uma escolinha de Arte*. O Grilo. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil. 1950. Coleção Escolinha de Arte do Brasil.
- \_\_\_\_\_. *Programa do Curso de Educação Artística no ensino do 1º grau*. [S. l.: EAB], 1973. 08 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.
- ESCOLINHA DE ARTE DA ASSOCIAÇÃO DOS EX-ALUNOS DO IA-UFRGS. *Carta circular nº 6*. 1971. 1 f. (Coleção Escolinha de Arte da Associação dos Ex-alunos do IA-UFRGS). Datilografado.
- ESCOLINHA DE ARTE DA DIVISÃO DE CULTURA DA SEC. *I Estágio intensivo de arte na educação*. [S. l.: SEC], 1962. 06 f. (Coleção Escolinha de Arte da Divisão da SEC). Datilografado.
- ESCOLINHA DE ARTE DE SÃO PAULO. *Programa de atividades do CLAE*. São Paulo: CIAE, 1971. 1 f. (Coleção pessoal de Ana Mae Barbosa). Datilografado.

- ESCUELA DE BELLAS ARTES. *Resolução*. Rosario/Argentina, 08 de março de 1972. (Coleção Escuela de Bellas Artes).
- FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- \_\_\_\_\_. *La vie fragile: violence, pouvoirs et solidarités à Paris au siècle XVIII*. Paris: Hachette, 1986.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Arte na Educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; SIQUEIRA, Idméa S. Próspero. *Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático?* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.
- FILGUEIRAS, Mariana. A grande fogueira. *Revista Piauí*: Folha de S. Paulo, 09 nov. 2017. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/a-grande-fogueira/>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2015.
- FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Noemia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIUNTA, Andrea. El espacio del curador. Dos siglos, un museo, dos décadas, trecientas bienales. In: CANCLINI, Néstor Gacía; VILLORO, Juan. (Orgs.). *La creatividad redistribuída*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores: Centro Cultural de España em México, 2013.
- GUIMARAES, Leda Maria de B. *Entre a universidade e a diversidade: a linha vermelha do ensino da arte*. Tese (Doutorado) -- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2005.
- GULLAR, Ferreira. Depoimento. In: MIRANDA, Orlando (org.). *Educação pela arte*. Rio de Janeiro: Teatral, 2011.
- JAFFE, Noemi. *Livro dos começos*. São Paulo: Cosac Naify, 2016.
- KINCHLOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- KINCHLOE, O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. *In: KINCHLOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.* Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas : UNICAMP, 2012.
- LEITE, José Roberto Teixeira. A História da Arte no IBA. *In: AMARO, Danielle. O lugar da história da arte no Brasil: breve revisão da instituição da história da arte no Brasil a partir dos cursos de graduação. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, Bogotá D.C., Colômbia, v. 9, n. 1, p. 74, ene./jun. 2014.*
- LIMA, Cecília Neves. Formação continuada e experimentalismo pedagógico: a Escola Guatemala nos anos de 1950/1960. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/C/Cecilia](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/C/Cecilia). Acesso em: 07 fev. 2020.
- LIMA, Sidiney. *Arte e Pedagogia: a margem faz parte do rio.* São Paulo: Porto de Ideias, 2017.
- LIMA, Sidiney Peterson F. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história.* Dissertação (Mestrado) -- IA-UNESP, 2014.
- LIMA, Sidiney Peterson F.; AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Instantes-já da formação docente em artes.* São Paulo: Terracota, 2019.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOPONTE, Luciana Grupelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017.* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0429.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora.* São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUZ, Angela Ancora da. As histórias da arte e suas vertentes. *Arquivos da Escola de Belas Artes, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, n. 18, p. 13, 2010.*
- MARTINS, Ana Luisa; SILVA, José Armando P. (org.). *Luís Martins: um cronista de arte em São Paulo nos anos 1940.* São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2009.
- MASSCHELIEN, Jan. E-ducar la mirada, la necesidad de una pedagogía pobre. *In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (org.). Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires: Manantial, 2014.
- MATE, Cecília Hanna. *Didática e História: encontros possíveis.* Tese (Livre Docência) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MIRANDA, Orlando (org.). *Coletânea do Jornal Arte&Educação.* Rio de Janeiro: Teatral, 2009.

- MOMOLLI, Daniel Bruno. *Regimes de circulação de saberes: arte, educação e formação docente*. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- NAKASHATO, Guilherme. *Das estradas e dos desvios: o Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP*. Tese (Doutorado) -- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2019.
- NASCIMENTO, Erinaldo A. *Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? Que ensino? Quem é o bom sujeito docente?* Tese (Doutorado) -- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- NEPOMUCENO, Margarida. *Um modernista em ação na América Latina: a trajetória do gravador Lívio Abramo no Paraguai*. Disponível em: [http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?page=imprimir\\_articulo&id\\_article=86](http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=86). Acesso em: 16 mar. 2020.
- NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da criatividade*. São Paulo: Vozes, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Relatório Congresso INSEA*. 08 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.
- NÓVOA, Antonio. Os professores: um “novo” objeto de investigação educacional? In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2007.
- OBRIST, Hans Ulrich. *Caminhos da curadoria*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.
- OLIVEIRA, Mirian F. P. *Escolinha de Arte de Cachoeiro do Itapemirim: resgate de uma história*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.
- ORBETA, Alejandra. Posiciones para la enseñanza de las artes visuales: un debate sobre enfoques y teorías. In: ORBETA, Alejandra (org.). *Educación artística: investigación, propuestas y experiencias recientes*. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2015.
- OSINSKY, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PACCOTTI, Amanda. La escuela Cossettini viaja: recorridos para construir un puente entre pasado y nuestro presente. *Revista Pós*, Belo Horizonte: UFMG, v. 3, n. 5, p. 143, 2005.
- PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação: consonâncias internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PASSOS, Cleo de Oliveira. *Escola Guatemala: uma conversão do olhar para a construção do Currículo de uma Escola Experimental*. Tese (Doutorado) -- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- PENTEADO, Nicole Roberta de Melo. *Cecília Fernandez Conde: uma biografia profissional em construção*. Disponível em: <https://npd.uem.br/eventos/assets/uploads/files/evt/21/019%20Cec%20C3%ADlia%20Fernandez%20Conde>.

- PRUZZO, Vilma. *La transformación de la formación docente: de las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Narcea, 2002.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. In: LANDER, Edgar (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://www.uece.br/ppgsociologia/index.php/noticias/14-lista-de-noticias/342-libro-la-colonialidad-del-saber-eurocentrismo-y-ciencias-sociales-perspectivas-latinoamericanas>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- REAL, Regina M. Os museus de arte na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 2, n. 6, p. 375-384, 1944.
- RIBEIRO, Maria de Lourdes. O Folclore no Ensino Primário. *Revista Brasileira de Folclore*, v. 2, n. 3, mai./ago. 1962.
- RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- RODRIGUES, Augusto (coord.). Uma experiência criadora na educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, v. 59, n. 130, p. 252, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: EAB, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP, 1980
- RODRIGUES, Augusto. O Movimento Escolinhas de Arte e suas perspectivas. In: ENCONTRO DO MOVIMENTO ESCOLINHAS DE ARTE, 2., 1972, Rio de Janeiro. *II Encontro [...]*. Rio de Janeiro, 1972. (Coleção. Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.
- \_\_\_\_\_. *Palestra de Abertura do Curso Intensivo de Arte na Educação*. Porto Alegre, 1970. 5 f. (Coleção Escolinha de Arte da Associação Cultural dos Ex-Alunos da Escola de Artes da UFRGS). Movimento Escolinhas de Arte. Datilografado.
- \_\_\_\_\_. *Um caminho alternativo para a educação criadora no Brasil*. [S.l: s. n., 19--]. 8 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.
- RODRIGUES, Iara de Mattos. [Correspondência]. Destinatário: Maria Dolores Coni Campos. Porto Alegre, 16 jun. 2003. 1 carta. In: CAMPOS, Maria Dolores Coni. *Encontros ontem, encontros hoje: cartas que vão, cartas que vêm, entre na roda você também!* Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 40. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

- ROSA, Maria Cristina da. *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005.
- ROUSSO, Henry. *Face au passé: essais sur la mémoire contemporaine*. Paris: Éditions Bellin, 2016.
- SCHWARCZ, Lília K. Moritz. Resenha. *Revista de Antropologia USP*, São Paulo, v. 51, n. 1, 2008.
- SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SKLIAR, Carlos. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: MiñoyDávila, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SMITH, Annie. Fundamentos teóricos do ensino da História da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- TALLER BARRADAS; INSTITUTO URUGUAYO DE EDUCACION POR EL ARTE. *Canteras de creación: de la piedra a la forma: Riachuelo uma escuela transformadora*. Montevideo, Uruguai: Ediciones del Taba, 2005.
- TATARKIEWICZ, Wladyslaw. *Historia de seis ideas: arte, beleza, forma, criatividade, mimesis, experiencia estética*. 8. ed. Madrid: Tecnos, 2016.
- TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, jan./jun. 1932.
- THISTLEWOOD, David. A história da ideia de utilidade social na educação da arte e do design na Inglaterra. In: BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte-Educação: a experiência de Brasília*. I Simpósio internacional de história da Arte-Educação – ECA-USP. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- TORREGROSA, Apoline Laborie. *Climatosofia de la formación artística*. Disponível em: [https://www.academia.edu/16427212/Climatosofia de la formacion artistica](https://www.academia.edu/16427212/Climatosofia_de_la_formacion_artistica). Acesso em: 28 jan. 2020.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANIS. *Pedro Fígari. Arte y Educación. Remédios de escalada: De la UNLa*. 2014.
- VALENTIM, Lúcia Alencastro. Educar para criar. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 5, 20 jul. 1968.
- VARELA, Noemia. VARELA, Noemia. Trecho de correspondência, 1958. In: RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: Inep, 1980.
- \_\_\_\_\_. Movimento Escolinhas de Arte: imagens e ideias. In: FRANGE, Lucimar Bello P. *Noemia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.
- \_\_\_\_\_. A formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *História da Arte-Educação: a experiência de Brasília*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

\_\_\_\_\_. Criatividade na escola e a formação do professor. *Arte&Educação*, Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, n. 12, jul. 1972.

\_\_\_\_\_. Métodos e processos de orientação das diversas formas de atividades artísticas no ensino de 1º grau. *In: ENCONTRO DE ESPECIALISTAS DE ARTE E EDUCAÇÃO*, 1973, Brasília. [Comunicações]. Brasília: MEC, UnB, 1973. 15 f. (Coleção Escolinha de Arte do Brasil). Datilografado.

VETTORI, Beatriz. *Educación, arte y creatividad*. 03 f. (Coleção pessoal da professora Maria Inéz Cabanillas). Datilografado.

VICENZI, Leticia J. Braga. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, jul./set. 1986.

VIDAL, Diana G. Arte prática ou ciência aplicada: o discurso pedagógico e a formação docente. *In: GVIRTZ, Silvina (Org.). Escuela Nueva em Argentina y Brasil: visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.

VILHENA, Luís Rodolfo. *Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964)*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Fundação Getúlio Vargas, 1997.

#### *Anais*

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Educação Artística no ensino do 1º grau: fundamentação e processos da arte em Educação: anais*. Belo Horizonte: DEF/MEC, 1974.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Histórias: Dos Caminhos de Tempo, o Chitão de Palavras em um Borbotar de Imagens. *In: II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores XXIV CONFAEB*, 2014, Ponta Grossa. *Anais CONFAEB*. Ponta Grossa: FAEB-UEPG - CLEA, 2014, s/p. Disponível em: [www.fueb.com.br](http://www.fueb.com.br).

CARVALHO, Cibele Regina. Um pouco de história da Arte-Educação brasileira: a professora Anita Malfatti. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP)*, 16., 2007, Florianópolis. *Anais*. Simpósio: Dinâmicas epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, SC, 2007. p. 761-769.

LIMA, Sidiney Peterson F. Tom Hudson e os cursos de educação criadora na Escolinha de Arte do Brasil. *In Anais do XXVI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: MEMÓRIAS E INVENTAÇÕES/ (ORGS.) Luisa Angélica Paraguai, Milton Terumitsu Sogabe, Paula Cristina Somenzari Almaroza, Rgilene*

Aparecida Sarzi Ribeiro. Anais. ANPAP, PUC - Campinas (SP), 2017. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/>. Acesso em: 21 de janeiro de 2020.

LIMA, Sidiney Peterson F. O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) e a formação de arte-educadores no Brasil: história e memória. *In* Anais do XXVI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: MEMÓRIAS E INVENTAÇÕES/ (ORGS.) Luisa Angélica Paraguai, Milton Terumitsu Sogabe, Paula Cristina Somenzari Almaroza, Rgilene Aparecida Sarzi Ribeiro. Anais. ANPAP, PUC - Campinas (SP), 2017. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/>. Acesso em: 21 de janeiro de 2020.

MIRANDA, Marcia Eckert. Os arquivos e o ofício do historiador. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTORIA. HISTORIA, MEMORIA E PATRIMONIO, 11., 2012, Rio Grande (RGS). *Anais*. Rio Grande (RS) : Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2012. Disponível em: [http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346099851\\_ARQUIVO\\_XIEncontroAnphuRegional\\_HistoriadorresnosArquivos\\_MarciaEckertMiranda](http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346099851_ARQUIVO_XIEncontroAnphuRegional_HistoriadorresnosArquivos_MarciaEckertMiranda). Acesso em: 19 dez. 2018.

NOVAES, Maria Helena. Funções da arte na educação. *In*: Ministério da Educação e Cultura. *Educação Artística no ensino do 1º grau*. fundamentação e processos da arte em Educação: anais. Belo Horizonte: DEF/MEC, 1974. p. 12-20. I Encontro de Especialistas de Arte e Educação.

PERES, José Roberto P. A arte como ferramenta de educação popular na Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal – RJ (1927-1930). *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 25., 2016, Santa Maria (RS). *Arte: seus espaços e/em nosso tempo: anais*. Simpósio 4: História do ensino da Arte, seu espaço e/em nosso tempo: o agora já é história. Porto Alegre, 2016

SILVA, Maisa Cristina; ARAÚJO, Everson M. da Silva. Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE (Rio de Janeiro, 1960-1981): um estudo a partir da literatura especializada e dos jornais Arte&Educação. *In*: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 65., 2013, Recife (PE). *Anais*. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/areas/listaG.7.15.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VARELA, Noemia. Formação de recursos humanos. *In*: I ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE, 1977, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1977. p. 55.

\_\_\_\_\_. Métodos e processos de orientação das diversas formas de atividades artísticas no ensino de 1º grau. *In*: I ENCONTRO DE ESPECIALISTAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO, 1973, Brasília. *Anais*. Belo Horizonte: DEF-MEC. 1973.

*Entrevistas*

- BARBOSA, Ana Mae. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. São Paulo, 20 nov. 2017.
- BRITTO, Jader de Medeiros. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Rio de Janeiro, 26 out. 2016.
- CABANILLAS, Maria Inéz. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Rosario, 13 out. 2016.
- CABANILLAS, Maria Inéz. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Rosario, 21 ago. 2018.
- CONDE, Cecília. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Rio de Janeiro, 24 out. 2016.
- CONDE, Cecília. Entrevista. In: RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP, 1980.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Entrevista concedida a Gerardo de la Fuente*. Cidade do México. 14 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m4hLqgrxXdg>.
- ELLIOTT, Lea. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. [S. l.], 06 jan. 2013. 1 mensagem eletrônica.
- ELLIOTT, Lea. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. [S. l.], 02 out. 2019. 1 mensagem eletrônica.
- FRADE, Cascia. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Rio de Janeiro, 28 out. 2017.
- FREIRE, Maria Lúcia. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Rio de Janeiro, 26 out. 2016.
- LÓPEZ, Elizabeth Solano. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Assunção, 14 jul. 2016.
- MACEDO, Maria Leda. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Porto Alegre, 30 set. 2016.
- NOLL, Bia. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Porto Alegre, 26 set. 2016.
- RODRIGUES, Maria Helena W. Lacerda. Entrevista concedida a Anita Delmas. In: DELMAS, Anita de Sá e B. Braga. *A história da licenciatura em Educação Artística: o novo currículo que resultou na invenção de uma nova tradição*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.
- SEU sonho é libertar as crianças. *Entrevista concedida por Augusto Rodrigues*. *Revista Visão*, Rio de Janeiro, 23 jun. 1961.
- VARELA, Noemia. Entrevista concedida a Maria Lúcia Freire. In: RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: EAB, 1978.
- VARNIERI, Maria Lucia Campos. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. Porto Alegre, 27 set. 2016.
- VAZ, Cleonice. *Entrevista concedida a Sidiney Peterson*. [S. l.], 02 ago. 2017.
- VIANNA, Antonio Moniz. Entrevista concedida a Evaldo Mocarzel. *Críticas*, São Paulo, 06 mar. 2006. Disponível em: <http://criticos.com.br/?p=1097>. Acesso em: 09 ago. 2018.