

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

ÉRICO SILVEIRA PRETO DE OLIVEIRA

**Um estudo sobre o dito, o não dito e o interdito de ateliês de ensino
não-formais**

São
Paulo
2022



ÉRICO SILVEIRA PRETO DE OLIVEIRA

**Um estudo sobre o dito, o não dito e o interdito de ateliês de ensino
não-formais**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Área de Concentração “Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte”, Linha de Pesquisa “Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte”, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, sob orientação da Profa. Dra. Dália Rosenthal.

São
Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Érico Silveira Preto de
Um estudo sobre o dito, o não dito e o interdito de
ateliês de ensino não-formais / Érico Silveira Preto de
Oliveira; orientadora, Dália Rosenthal. - São Paulo,
2022.
357 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Artes Visuais / Escola de Comunicações e Artes /
Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Arte-Educação . 2. Ensino não-formal . 3. História
do ensino de artes. 4. Análise de discurso. 5. Escolinha
de Arte do Brasil. I. Rosenthal, Dália . II. Título.

CDD 21.ed. -

707.7

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194



Nome: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de

Título: *Um estudo sobre o dito, o não dito e o interdito de ateliês de ensino não-formais*

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Artes.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

A produção desta dissertação só foi possível mediante diversos sacrifícios, pessoais e profissionais. Também é fruto de minha formação não-formal, no ateliê de minha tia e minha avó. Assim como formal, em minha graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituição, que pela figura de Luciana Gruppelli Loponte me incentivava a pesquisa.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Dália Rosenthal, serei eternamente grato. Tanto pela solidariedade com relação ao ensino de ateliê, essa não-formalidade que compartilhamos, quanto pelas conversas em nossas caminhadas indo para o metrô. Mas, acima de tudo, agradeço pela confiança que foi dada em meu trabalho.

Agradeço a minha banca, composta por Radamés Rocha e Sonia Regina Fernandes, pelos apontamentos quanto ao caráter de estudo dessa dissertação, com o auxílio em minha inserção em congressos de educação de artes e por todo carinho.

Essa dissertação não seria possível sem alguns, que assim como eu, são vagabundos eficazes. Lutando contra minhas inseguranças, me auxiliando financeiramente, sendo meus alunos e meus mestres, me xingando e me fazendo rir. Meus estudos se deram durante a pandemia do Coronavírus. Por esse motivo, foram diversas as modificações, horas de conversas pelo computador e carinho compartilhado, sem os quais não teria sequer sobrevivido. Por isso, sem a pretensão de esgotar todos os nomes, agradeço a todos que amei, a todos que amo e a todos que um dia amarei.

A minha família, em particular minha tia Isabel Maria Silveira Preto de Oliveira, por sempre me apoiarem. Me garantindo que não sou louco, por acreditarem em meu trabalho, por compreenderem minha cabeça confusa.

A meus amigos, vindos de todos os cantos do Brasil, dedico a seguinte frase de minha terra: “É os guri, é as guria, é os guries. Nós voa”.

Dedico este estudo, todos anteriores e todos os que virão, a Nerê Therezinha Preto de Oliveira e a Léo Silveira Preto de Oliveira. Por meu amor pela arte, pelo meu amor pela educação, pelo meu amor aos livros. Por terem me ensinado a amar.

Agora dedico a você que agora se dispõe a ler este trabalho.

RESUMO

OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de. **Um estudo sobre o dito, o não dito e o interdito de ateliês de ensino não-formais**. 2022. 174 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa de fôlego, busca traçar as narrativas constitutivas do gênero do discurso do ensino de artes não-formal do Brasil, se mantendo no formato de um estudo. Para tanto, usa como base os referenciais do Movimento das Escolinhas de Artes do Brasil, os cruzando posteriormente com três ateliês de ensino não-formais contemporâneos: o ateliê Lola Ufus; o Ateliê Nossa Casa; a Escolinha de Artes do Recife. Para estabelecer esse estudo, que parte para a composição do gênero do discurso constitutivo da educação artística, inicia no primeiro capítulo uma digressão no pensamento do círculo de Bakhtin. Estabelecendo, a partir de seus conceitos chaves, o que seriam os gêneros discursivos, o que seriam os cronotopos e o modo como estes foram articulados de acordo com o estudo aqui pretendido. Os capítulos que se seguem constroem, a partir da cronologia estabelecida pelo próprio Movimento das Escolinhas de Artes do Brasil, o que seria o órgão de memória do gênero da educação artística, buscando com isso estabelecer os cronotopos específicos que constituem e constroem estes referenciais, assim como vendo como eles se articulam - mesmo como reminiscência - nos ateliês contemporâneos estudados no presente trabalho. A cronologia estabelecida é: Franz Cizek; o ensino de artes do início da república, das Escolas Novas e estudos psicológicos que tomam a infância como objeto de pesquisa; Herbert Read; o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil e alguns de seus participantes proeminentes. Uma vez descritos e pormenorizados, esses cronotopos são cruzados com ateliês contemporâneos, buscando o que é descrito por Bakhtin como imortalidade histórica relativa.

Palavras-chave: Arte-Educação. Ensino Não-Formal. História do Ensino de Artes. Análise do discurso. Escolinhas de Artes do Brasi

ABSTRACT

OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de. **A study on what is said, what is not said and interdicted on non-formal art education.** 2022. 174 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

This dissertation is the result of extensive research, it seeks to trace the constitutive narratives of the discourse genre of non-formal arts education in Brazil, maintaining the format of a study. In order to do so, it uses as a basis the references from Movimento das Escolinhas de Artes do Brasil, later crossing them with three contemporary non-formal teaching ateliers: the Lola Ufus atelier; the Ateliê Nossa Casa; the Escolinha de Artes do Recife. To establish this study, which starts with the composition of the genre of the constitutive discourse of artistic education, a digression into the thought of Bakhtin's Circle begins in the first chapter. Establishing, from its key concepts, what would be the discursive genres, what would be the chronotopes and the way in which they were articulated according to the study intended here. The following chapters build, from the chronology established by the Movimento das Escolinhas de Artes do Brasil itself, what would be the memory organ of the artistic education genre, seeking to build its specific chronotopes that constitute and build these references, as well as seeing how they are articulated - even as reminiscences - in the contemporary ateliers studied in the present work. The established chronology is: Franz Cizek; the teaching of art from the beginning of the republic, the New Schools and psychological studies that take childhood as an object of research; Herbert Read; the Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, and some of its outstanding participants. Once described and detailed, these chronotopes are crossed with contemporary ateliers, seeking what is described by Bakhtin as relative historical immortality.

Key words: Art Education. Non-Formal Teaching. History of Art Teaching. Speech Analysis. Escolinhas de Artes do Brasil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prof. Cizek <i>with Pupils</i>	88
Figura 2 – <i>Embroidering</i>	89
Figura 3 – <i>Visitors to the Juvenile Art Class</i>	89
Figura 4 – Primeira sala ateliê Lola Ufus.....	90
Figura 5 – Primeira sala	90
Figura 6 – Segunda sala do ateliê Lola Ufus.....	91
Figura 7 – Segunda sala do ateliê Lola Ufus.....	91
Figura 8 – Terceira sala do ateliê Lola Ufus.....	91
Figura 9 – Terceira sala do ateliê Lola Ufus.....	91
Figura 10 – Sala de materiais do ateliê Lola Ufus	92
Figura 11 – Sala de materiais do ateliê Lola Ufus	92
Figura 12 – Aula 1: 13/09/2011	93
Figura 13 – Aula 8: 22/11/2011	94
Figura 14 – Aula 9: 29/11/2011	95
Figura 15 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital	126
Figura 16 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital	126
Figura 17 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital	127
Figura 18 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal	127
Figura 19 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital	128
Figura 20 – Aspecto de uma sala de aula da Escola Primária do Instituto de Educação	129
Figura 21 – Aspecto de uma sala de aula da Escola Primária do Instituto de Educação	130
Figura 22 – Primeira sala do ateliê Lola Ufus em atividade	131
Figura 23 – Terceira sala do ateliê Lola Ufus em atividade.....	133
Figura 24 - Nossos Combinados!.....	145
Figura 25 - Nossos Universos!	146
Figura 26 - Impington Village College, Cambridgshire	196
Figura 27 – Pastas de trabalhos.....	202
Figura 28 – Atividade de desenho ao ar livre	204
Figura 29 – Preparação de comida para o lanche.....	206
Figura 30 – Partilha da conversa com os avós.....	209
Figura 31 – Colocando a mão na massa.....	211
Figura 32 – Dando vida aos personagens.....	215
Figura 33 – Placa da Escolinha de Arte do Recife	283
Figura 34 – Oficina de Alfenim é realizada em Escolinha de Arte do Recife.....	288
Figura 35 – Curso de férias Olinda Arte em Toda Parte	289
Figura 36 – Curso de férias Olinda Arte em Toda Parte com Tiago Amorim	289
Figura 37 – A festa de Badajo: um Artista de Olinda.....	292

Figura 38 – Curso de férias Viva o Alto do Moura celebra a valorização da cultura nordestina, módulo La Ursa Paulo Freire – Escultura de Shivo Araújo.....	294
Figura 39 – Professor preparando atividade	297
Figura 40 – Atividade de cinema no Lola Ufus	297
Figura 41 – Criação de cenário para uma peça escolar	299
Figura 42 – Pintura coletiva.....	302
Figura 43 – Pintura individual.....	302
Figura 44 – Pintura expressiva.....	302
Figura 45 – Literapintura	312
Figura 46 – Literapintura: organização espacial.....	316
Figura 47 – Literapintura: disposição inicial dos grupos I.....	318
Figura 48 – Literapintura: disposição inicial dos grupos II.....	319
Figura 49 – Literapintura: disposição inicial dos grupos III.....	320
Figura 50 – Demonstração da produção de tintas.....	325
Figura 51 – Demonstração da produção de tintas.....	326
Figura 52 – Demonstração da produção de tintas.....	329

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura do Estudo	57
Tabela 2 – Cronotopos da livre expressão romântica e professor-artista	74
Tabela 3 – Cronotopo Arte-Ampliada	87
Tabela 4 – Cronotopo Arte-Industrial e Ateliê-Laboratório	125
Tabela 5 – Cronotopo Transdisciplinar-Cultura de Paz	144
Tabela 6 – Cronotopo psicológico universal	156
Tabela 7 – Cronotopo anarquista-carnavalizado	177
Tabela 8 – Cronotopo educação pela arte ou atmosférico ambiental	195
Tabela 9 – Cronotopo laboratório invertido ou sala-laboratório de crianças	225
Tabela 10 – Cronotopos Augustiano e Noêmiano	244
Tabela 11 – Cronotopo divergente	262
Tabela 12 – Cronotopo EASP: Estrada de Ana Mae	273
Tabela 13 – Cronotopos das concepções moderna e pós-moderna	278
Tabela 14 – Cronotopo triangular	281
Tabela 15 – Cronotopo Movimento Ateliê Nossa Casa	336
Tabela 16 – Instrumento de autoavaliação	340

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. CÍRCULO DE BAKHTIN	11
1.1. CONCEITOS CHAVES: PROSAÍSTICA, DIÁLOGO, NÃO-FINALIZABILIDADE	13
1.2. PRIMEIRO PERÍODO: 1919 – 1924, ESTÉTICA E ATO	14
1.3. SEGUNDO PERÍODO: 1924 – 1930, FORMAÇÃO DA PROSAÍSTICA	16
1.4. TERCEIRO PERÍODO: 1930 – 1950, DIÁLOGO E CARNAVALIZAÇÃO	27
1.5. QUARTO PERÍODO: 1950 – 1975, GÊNEROS DO DISCURSO E CRONOTOPO	42
1.6. ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	54
2. O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – DA IMORTALIDADE RELATIVA DO ATELIÊ.....	58
2.1. O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – CRONOTOPO DA LIVRE EXPRESSÃO OU DO CRONOTOPO DO PROFESSOR ARTISTA.....	66
2.1.1. O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – CRONOTOPO DA LIVRE-EXPRESSÃO ROMÂNTICA OU CRONOTOPO DA LIVRE-EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO ATELIÊ LOLA UFUS	74
2.1.2. O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – CRONOTOPO DA LIVRE-EXPRESSÃO ROMÂNTICA OU CRONOTOPO DA LIVRE-EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO ATELIÊ NOSSA CASA.....	76
2.1.3. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – LIVRE-EXPRESSÃO ROMÂNTICA OU CRONOTOPO DA LIVRE-EXPRESSÃO ARTÍSTICA: EM CIZEK, LOLA UFUS E NOSSA CASA	87
2.2. O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – O CRONOTOPO INDUSTRIAL OU CRONOTOPO DO ATELIÊ-LABORATÓRIO.....	96
2.2.1. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO INDUSTRIAL OU CRONOTOPO DO ATELIÊ-LABORATÓRIO	126
2.2.2. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO INDUSTRIAL OU CRONOTOPO DO ATELIÊ-LABORATÓRIO NO ATELIÊ LOLA UFUS	131
2.2.3. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO INDUSTRIAL OU CRONOTOPO DO ATELIÊ-LABORATÓRIO NO ATELIÊ NOSSA CASA.....	134
2.3. O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – O CRONOTOPO PSICOLÓGICO UNIVERSAL, OU DO CRONOTOPO ANARQUISTA-CARNAVALIZADO, OU CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO PELA DA ARTE/ATMOSFÉRICO-AMBIENTAL (HERBERT READ)	149
2.3.1. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO PSICOLÓGICO UNIVERSAL, OU DO CRONOTOPO ANARQUISTA-CARNAVALIZADO, OU CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE/ATMOSFÉRICO-AMBIENTAL.....	196
2.3.2. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO PSICOLÓGICO UNIVERSAL, OU DO CRONOTOPO ANARQUISTA-CARNAVALIZADO, OU CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE/ATMOSFÉRICO-AMBIENTAL NO ATELIÊ LOLA UFUS	201

2.3.3. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO PSICOLÓGICO UNIVERSAL, OU DO CRONOTOPO ANARQUISTA-CARNAVALIZADO, OU CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE/ATMOSFÉRICO-AMBIENTAL NO ATELIÊ NOSSA CASA	208
3 O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: A ORIGEM.....	217
3.1. O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: O CRONOTOPO DO LABORATÓRIO INVERTIDO/SALA-LABORATÓRIO DE CRIANÇAS	224
3.2. O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: O CRONOTOPO AUGUSTIANO E CRONOTOPO NOÊMIANO – O LEGADO DA DISCURSIVIDADE NÃO	229
3.3. O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: IDEOLOGIA E DECLÍNEO.....	246
3.4. O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: O CRONOTOPO DIVERGENTE	248
3.5. O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: O CRONOTOPO DA ESTRADA DE ANA MAE E O CRONOTOPO TRIANGULAR	266
3.5.1. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – OS CRONOTOPOS DAS ESCOLINHAS DA ARTE DO BRASIL NA ESCOLINHA DE ARTES DO RECIFE	282
3.5.2. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – OS CRONOTOPOS DAS ESCOLINHAS DA ARTE DO BRASIL NO ATELIÊ LOLA UFUS	296
3.5.3. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – OS CRONOTOPOS DAS ESCOLINHAS DA ARTE DO BRASIL NO ATELIÊ NOSSA CASA.....	307
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – FECHAMENTO E RITORNELLO	337
5. REFERÊNCIAS.....	343
6. ANEXOS	351

INTRODUÇÃO

O movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (EAB) consistiu em um movimento da Arte Educação brasileira iniciado em ateliês não-formais, este teve repercussão tanto nacional quanto internacional. Sua influência é registrada em diversos livros acerca do histórico da Arte Educação brasileira, tendo sido peça chave para o desenvolvimento da Arte Educação de caráter formal e institucional em escolas brasileiras. Todavia, esta pesquisa visa deslocar o olhar das instituições formais de ensino brasileiras e redirecioná-lo para os ateliês não-formais de ensino. Considerando o movimento das EAB como um campo autônomo da Arte Educação brasileira, esse deslocamento pretende observar ateliês de ensino não-formais como processos em um campo igualmente autônomo de Arte Educação.

Inicialmente, precisamos caracterizar o que falamos ao conceber o não-formal. De acordo com Maria da Glória Gohn (2006)

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos, cotidianas¹.

Essa investigação parte de um desejo iniciado pela prática de ensino em um ateliê de ensino não-formal, como um desejo de compreender a própria prática que lá se dava. Durante meus anos trabalhando no ateliê de ensino Lola Ufus pude observar diversos professores que lá foram formados interagindo, ministrando aulas, recebendo aulas, todos à sua própria maneira. Essa investigação parte, então, de minha trajetória pessoal enquanto educador, sendo mais bem compreendida como um estudo. Meu estudo parte de um local de afetividade, me formei enquanto professor e enquanto sujeito dentro de um ateliê não-formal, sendo este o já citado Lola Ufus. Durante toda minha formação e minha vida, me vi permeado de educadoras, tanto minha avó quanto minha tia. Minha avó, professora formada no Curso Normal e em Belas Artes. Minha tia com trajetória semelhante, porém feita na década de noventa. Convivi,

¹ GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362006000100003>. Acesso em: 20 jan. 2022.

então, em um mesmo ateliê com ao menos duas temporalidades concomitantes, fora outros professores que lá estiveram presentes. Coaduno, neste momento, com uma carta de Rainer Maria Rilke, para quem: “talvez criar não seja nada mais do que lembrar profundamente” (RILKE, 2007, p. 99)².

No ano de 2015, durante o Seminário Escolinha de Arte em Debate, pude ouvir a fala de Mária Lúcia Campos Vernieri³ sobre a falta que havia do debate e na disseminação das práticas exercidas pelas Escolinhas de Arte do Brasil. Naquele ano, comecei o que seria uma investigação preliminar de maneira autônoma, buscando compreender do que se tratava o movimento das EAB, ao que me deparei com o texto de Nôemia Varela que afirma, ao comentar acerca do Curso Intensivo de Arte Educação organizado pelas EAB, o seguinte:

Um curso provocador do que chamamos prontidão de mudanças, muitas vezes bem sensíveis (seja no próprio professor-aluno, seja em escolas e outras instituições) alargando, estrategicamente, dimensões da personalidade e estendendo as fronteiras da experiência nas Escolinhas de arte [...]. Por muitos anos, no Brasil, o único curso destinado a professores de todos os graus de ensino, o que nos permitiu, de certa forma, incentivar e descobrir a criatividade do educador brasileiro (VARELA, 1986, p. 17-18)⁴.

Desse momento em diante, tomei melhor conhecimento do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, percebendo algumas semelhanças com minha prática de ateliê não-formal de ensino, o que não poderia ser de outra maneira, visto que por muitos anos essa foi a única maneira possível de se formar como educador em artes visuais no Brasil, como minha avó, Nerê Therezinha Silveira Preto de Oliveira, que também fora professora de artes e, muito provavelmente, teve contato com as EAB, se é que não fora formada por algum curso da EAB. Mas isso nunca poderei ter a resposta.

Aqui surgiu a primeira problemática envolvendo a investigação proposta. As Escolinhas de Arte do Brasil eram fundamentadas como uma experiência de um ensino livre, que desse oportunidade de criação e expressão. As aulas não possuíam horários rígidos, nem turmas fixas; se um aluno desejasse comparecer algum dia,

² RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida**: a sabedoria de Rilke. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

³ O Seminário “Escolinha de Arte em Debate” ocorreu em 06/11/2015, em paralelo à exposição “Memórias da Expressão”, realizada na Pinacoteca Barão de Santo Ângelo, no Instituto de Arte da UFRGS, entre os dias 05/11 a 02/12/2015, com curadoria e organização de Celso Vitelli, Maria Lúcia C. Varnieri, Marilice Corona e Paola Zordan.

⁴ VARELA, Nôemia de Araújo. “A formação do arte-educador no Brasil”. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **História da arte-educação**: a experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1986, p. 17-18.

bastava ir para a Escolinha. Não existiam muitas regras, a única mencionada nos textos disponíveis sobre as práticas iniciais das Escolinhas era a de que ninguém deveria atrapalhar o trabalho do outro. O material disponível inicialmente nas Escolinhas era fornecido pelos próprios professores; é correto afirmar então que a princípio os professores pagavam para poder ministrar suas aulas.

Desde o princípio, a Escolinha foi entendida como uma experiência aberta, onde tanto a própria aula quanto a arte partiriam da própria criança. Para Lúcia Alencastro Valentim⁵ (apud RODRIGUES, 1980), o problema nunca fora a do ensino de artes, mas a falta de uma oportunidade de exercitação plena para os alunos dentro das escolas. Pensando nesses aspectos, as Escolinhas evitavam manter uma rotina de aulas, deixando com que a expressão se apresentasse a partir do material que fosse mais adequado ao aluno. A rotina, pela perspectiva das Escolinhas, deforma. O estímulo deve partir do próprio ambiente de onde a criança estava inserida.

É correto afirmar, como fazem alguns educadores envolvidos com o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (MEA), que a prática precede a teoria, sendo ela questionada e alterada ao longo do ano letivo, as vezes, até mesmo ao longo de uma única aula. Neste ponto, minha experiência enquanto educador em um ateliê de ensino não-formal me conduz à mesma resposta, de que a prática diária precede a teoria, sendo a própria teoria modificada de acordo com aluno, professor e o ambiente em que estão inseridos docente e discente.

Poderíamos compreender esse fenômeno como nos atesta Dominique Júlia⁶ (2012), ao dizer que a cultura escolar pode ser descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos. Se tomarmos a cultura escolar formada em um ateliê de ensino não-formal, poderíamos então, através deste conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimento, determinar o conjunto de normas e condutas que se pretende inculcar. Mas é possível determinar isso em um ateliê onde a prática precede a teoria? Prática que muitas vezes precede a própria noção teórica ou programática

⁵ Interpretação feita a partir de trechos de depoimentos de Lúcia Alencastro Valentin presentes em livro que reúne uma série de pesquisas sobre arte e educação realizadas pelo INEP, ver: RODRIGUES, Augusto (Org). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 1980.

⁶ JÚLIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 16 fev. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1392>. Acesso em: 07 maio 2020.

do que será ensinado em determinado dia? É possível estudar o cotidiano de um ateliê de ensino de artes? Surge, então, nossa primeira problemática de pesquisa.

Podemos nos alinhar filosoficamente com Foucault (2008)⁷, que em suas investigações sobre a arqueologia do saber procurava as linhas divergentes que moldaram os discursos que formam nossos objetos. Primeiramente, buscando entender: o que é o saber? Segundo Foucault, é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra especificada; o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico. Um espaço onde um sujeito pode tomar posição em relação a um objeto ao qual se ocupa em seu discurso. Um campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se transformam.

Considerando que o saber produzido em um ateliê de ensino não-formal constitui um objeto do conhecimento, um discurso formado a partir de práticas que se transformam e se definem dia após dia na prática diária, como poderíamos então investigar uma prática contemporânea em um ateliê de ensino não-formal? Uma vez analisadas as práticas discursivas do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, aqui compreendidas como o que Foucault (2001, p. 275-298)⁸ chamaria de formador de discursividade, portanto, a criação das possibilidades de formação de novos discursos, como poderíamos investigar a influência que se mantém presente no dia a dia de um ateliê de ensino não-formal? Surge então o segundo grande problema envolvendo a investigação aqui proposta: podemos identificar no discurso que se faz contemporaneamente em ateliês de ensino não-formais resquícios dos discursos empregados outrora pelas Escolinhas de Arte do Brasil? Quais exatamente os discursos formados pelas Escolinhas? Quais exatamente os discursos formados contemporaneamente?

Para tanto, propomos o que é convencionalmente chamado de análise do discurso bakhtiniana. Pretende-se essa via de exploração de nossa problemática por ela tratar do que Bakhtin chama de grande temporalidade e pequena temporalidade, estes sendo ramos da investigação do autor sobre gêneros do discurso. O autor também considerado aqui, como assim o faz Marília Amorim (2004)⁹ em sua análise

⁷ FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

⁸ FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

⁹ AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

sobre o potencial de Bakhtin para as ciências humanas, como um formador de discursividade. Surge, então, a proposta de uma análise do discurso preocupado com a prosaística, potencialmente atingindo o objetivo da presente investigação das formações discursivas e discursividades formadas no dia a dia de um ateliê. Um estudo inicial do Círculo de Bakhtin, em direção à construção deste gênero do discurso que é o do ensino não-formal, será concebido no capítulo 1.

Devemos, por fim, estabelecer quais serão os ateliês contemporâneos a serem estudados, sendo estes elementos a serem analisados tanto através de sua própria história quanto pela vivência e pelas imagens recolhidas ao longo do tempo. Busca-se, neste estudo, as reminiscências.

O trabalho de ensino de artes em ateliês parte de uma lembrança profunda, uma lembrança de resíduos. Essa lembrança do ensino de artes é um rastro, tal qual aquele que Benjamin (2018, p. 747)¹⁰ encontrava em sua pesquisa das passagens parisienses, uma aparição de proximidade daquilo que já nos deixou. Caberia à história, segundo Benjamin, capturar os aspectos atuais desse passado. Assim, tornamos atualidade essa lembrança que possuímos do ensino de arte, através da compreensão que lhe fornecemos com o reconhecimento deste jogo de ecos que formam o que entendemos no presente dessa lembrança profunda.

Ao pretender tocar nesses ecos, nesses rastros, buscando a atualidade que existe nesse passado e o que de passado existe na atualidade, estamos estudando os elementos que são ditos, os não-ditos e aqueles que ficaram como interditos. Construir essa memória faz parte deste estudo, como também faz parte de minha formação pessoal. Tendo isso em vista, o primeiro ateliê escolhido para a análise é o que trabalhei desde 2010, o ateliê Lola Ufus. O segundo ateliê escolhido é o que atualmente possuo mais laços, o projeto Ateliê Nossa Casa, organizado por Dália Rosenthal, minha orientadora e amiga. Nele pude conviver, dialogar e vivenciar algumas de suas aulas, assim como ter acesso a uma diversidade de aulas anteriores, registros, imagens e artigos anteriormente produzidos. Por último, é analisado com mais detalhes o ateliê da Escolinha de Artes do Recife, muito em função dela ser uma das primeiras unidades em franca relação com Noêmia Varela, arte educadora que me enamorei intelectualmente durante o processo deste estudo.

¹⁰ BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

Esses três espaços contemporâneos também possuem mais três fatores importantes que devem ser ressaltados: o primeiro, trata-se de um espaço particular, eventualmente cruzado por instituições (projetos escolares, visitação de turmas da graduação de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul etc.); o segundo, trata-se de um curso de extensão departamental, vinculado à disciplina “Metodologia do Ensino das Artes Visuais III” com Estágios Supervisionados”, oferecida pelo departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Portanto, trata-se de um local institucional com moldes não-formais de um ateliê de ensino; o terceiro, trata-se de uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1953, que, em dados momentos, teve vínculos com a formação de professores de diversos municípios, assim como, atualmente, por vezes, possui vínculo com a Universidade Federal de Pernambuco, que também recebe alguns estagiários.

Tratam-se de três espaços que, em alguma medida, dialogam com universidades locais, sendo parte delas em determinados momentos, parte da extensão universitária, ou recebendo alunos universitários. E também de espaços formativos, mesmo que trabalhados a partir de não-formalidades. Ligados à universidade, ou ao menos   sua comunidade, esses espaços fariam parte dos jogos de poder e saber, mas não necessariamente como encarceramento do conhecimento, mas como uma possível linha de fuga.

Sendo o ateliê da Escolinha de Arte do Recife (EAR) parte da construção da história do MEA, este ateliê foi estudado em um capítulo particular. Diferente da análise feita dos outros dois ateliês, analisados capítulo por capítulo. Visto que a estrutura do trabalho se deu com base na própria Escolinha, pretender uma construção no mesmo molde dos outros dois ateliês seria exagero. Dedicou-se um capítulo extenso para consolidar a história do MEA, sendo EAR parte do MEA, pois trabalhar a história do MEA é trabalhar a história da EAR. Porém, após feita as análises, compreende-se suas peculiaridades.

1. CÍRCULO DE BAKHTIN

Embora uma vasta obra seja atribuída à pessoa de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, isso está longe de ser um consenso. Considerando o autor como um instaurador de discursividade, podemos ter ao menos como uma conformidade que o trabalho efetivado com base na concepção de linguagem elaborada por Bakhtin e pelos intelectuais que, ao longo das décadas de 1920 e 1930, estiveram ao seu redor e formam o que é chamado de Círculo de Bakhtin. Sendo os interlocutores mais relevantes deste grupo: Valentin Nikoláievitch Voloshinov, a quem é atribuído o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929, bem como o livro *O freudismo*, de 1927, além de uma série de artigos; Pavel Medvedev, a quem é atribuído o livro *O método formal nos estudos literários*, de 1928.

Os estudos efetivados pelo Círculo de Bakhtin possuem diferentes enfoques, indo desde os estudos literários, a psicologia, a filosofia, a alteridade, a moral, a memória, o estudo da linguagem, a estética e a criatividade, a teoria da cultura etc. Todavia, é imprescindível que se diga que a autoria de diversos trabalhos é terreno de disputa (TODOROV, 1981; EMERSON; MORSON, 2008; KRISTEVA, 2005; HOLQUIST, 2005), sendo as principais disputas com relação ao trabalho do Círculo de Bakhtin a autoria de determinadas obras e artigos, seu alinhamento ou não com a teoria marxiana em voga na Rússia nos anos correspondentes ao período Stalinista, seu alinhamento ou não com o neokantismo, a relevância de determinadas obras como: *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: contexto de François Rabelais*, bem como a tradução de diversos termos e conceitos: a intertextualidade de Kristeva ou a translinguística, a polifonia, o dialogismo etc.

Podemos, então, concordar com Roberto Stam (1992)¹¹ quando diz que existem diversos “Bakhtins”, sendo tão diversos quanto sua obra, mesmo dentro de um mesmo país. Assim, podemos encontrar visões de sua obra, tanto formalistas quanto anti-formalistas; tanto fenomenológicas quanto o proto-pós-modernas e pós-estruturalistas, como dito por Todorov (1981)¹². Fato é, estamos em uma posição de encarar a obra do Círculo de Bakhtin vista através de um prisma ocidental. A entrada do pensamento bakhtiniano no Ocidente começa a partir da tradução de Julia Kristeva, passa por uma revisão feita por Todorov, então se espalha para os Estados Unidos e,

¹¹ STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massas. São Paulo: Ática, 1992.

¹² TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtine**: le principe dialogique. Paris: Éditions Du Seuil, 1981.

enfim, chega ao Brasil. Na língua inglesa, o trabalho do Círculo de Bakhtin começou a partir dos textos sobre a carnavalização, de *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, por volta da década de 1980, posteriormente sendo mais aprofundados os textos com relação ao dialogismo, em uma revisão feita por Michael Holquist (2005)¹³. Mais precisamente, Marília Amorim (2004) nos aponta que o pensamento bakhtiniano foi introduzido no Brasil nos anos 1970, juntamente ao de Benveniste, através da pesquisa em educação, psicologia e psicanálise de Circe Navarro Vital Brazil (apud AMORIM, 2004), que pretendia entender uma pesquisa em ciências humanas enquanto um texto que se produz sempre como *intertexto*. Circe Navarro Vital Brazil valorizava em seus estudos o que chamava de saber da prática, o que coloca essa investigação em franco acordo com sua seguinte colocação:

Esse é, atualmente, um dos maiores desafios metodológicos da pesquisa em ciências sociais e humanas: como reformular a política da palavra na academia, possibilitando a interação da polivalência social do signo ideológico, numa práxis, colocando-se o sujeito no vir a ser de grupos socialmente organizados e diversos, tomando-o autor de um texto prático-teórico (BRAZIL apud AMORIM, 2004, p. 90).

Todavia, Carlos Alberto Faraco (2009)¹⁴ nos diz que as ideias do Círculo de Bakhtin são quase exclusivamente identificadas no Brasil com o livro *Marxismo e a filosofia da linguagem*, bem como diz que na primeira recepção no Brasil existiram alguns erros ou opções questionáveis de tradução. Na década de 1980, assim como nos Estados Unidos, no Brasil também foram muito trabalhados os conceitos de carnavalização, não sendo irrelevantes também as traduções em português de *Problemas na poética de Dostoievsky* e *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*.

Todorov (1981), em sua revisão dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, dividiria a produção do autor em ao menos seis fases diferentes, às quais resumirei: 1) Até 1926, escritos de natureza teórica geral vindos da tradição alemã de estética e filosofia, e escritos que envolvem ética, estética, fenomenologia, história geral e literatura; 2) 1926-29: escritos metodológicos e críticos, aqui apresentando um envolvimento marxista mais forte, considerado um período mais sociológico (e contestado quanto a autoria), fundamenta os períodos posteriores; 3) 1929-35: pesquisas teóricas sobre o

¹³ HOLQUIST, Michael. **Dialogism**: Bakhtin and his world. London And New York: Taylor & Francis, 2005.

¹⁴ FARACO, Carlos Alberto, **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

enunciado e o dialogismo; 4) 1936-41: reinterpretação da história literária através do trabalho do cronotopo, estudos sobre o romance de aprendizagem de Goethe e seu trabalho de Rebelais; 5) 1942-52: época cujos trabalhos ainda não são publicados, todavia Bakhtin lecionava nesta época literatura ocidental, antiguidade medieval, literatura da renascença, iluminismo do século XIX, ensinava tanto em seu trabalho quanto em conferências e organizações diversas; 6) 1953-75: revisão dos trabalhos antigos para a publicação, retorno a grandes temas teóricos e metodológicos¹⁵.

Apresentado Bakhtin em sua generalidade, enquanto sujeito singular e autor profundamente complexo, por vezes até mesmo contraditório, talvez por opção, talvez por necessidade de manter a si e suas ideias incógnitas. O estudo da obra do Círculo de Bakhtin é um estudo bastante eclético e vasto, fazendo-se necessário revisar alguns de seus conceitos chave para que possamos definir de maneira satisfatória o método de investigação que iremos seguir. Não somente no que escreveu o Círculo de Bakhtin, seguindo o seu vocabulário, diríamos que precisamos entrar na corrente verbal desse autor, considerado na presente investigação como um formador de discursividade. Assim sendo, após ilustradas suas principais ideias iremos apontar as relações necessárias para a investigação aqui construída.

1.1. CONCEITOS CHAVES: PROSAÍSTICA, DIÁLOGO, NÃO-FINALIZABILIDADE

Como ficou evidente a partir da biografia de Bakhtin e da produção de seu Círculo, elucidar os conceitos chaves de seu trabalho é uma tarefa árdua, sendo, por isso, necessário estabelecer algum modelo para abordar um trabalho tão vasto quanto do Círculo de Bakhtin. Emerson e Morson (2008) propõem uma divisão de seu trabalho em três grandes conceitos gerais, sendo eles o da prosaística, o da não-finalizabilidade e do diálogo. Dentre os três conceitos gerais, torna-se preponderante elucidar que o conceito de prosaística, mesmo que atribuído a Bakhtin, não é um

¹⁵ Soma-se ao momento final de produção intelectual de Bakhtin o apontamento feito por Julia Kristeva (2005, p. 67) de que o autor estaria preparando um livro específico sobre gêneros do discurso. Bem como devemos lembrar que a produção de Bakhtin nem sempre é completa, sendo por diversas vezes publicada coletâneas com seus ensaios. Assim como uma lista de apontamentos que possui relevância: o texto "Apontamentos 1970-71", ver BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 p. 369-368. E o texto, muito relevante e utilizado por autores como Marília Amorim (2004), intitulado: "Observações sobre a epistemologia das ciências humanas", apontado como último texto do autor, inspirado em notas de trabalho de um estudo de 1940, ver BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 399-314.

conceito próprio do autor, é um conceito geral estabelecido por Emerson e Morson no intuito de definir os momentos em que Bakhtin e seu Círculo dialogavam diretamente com o discurso do cotidiano.

1.2. PRIMEIRO PERÍODO: 1919 – 1924, ESTÉTICA E ATO

Emerson e Morson (2008) elaboram um levantamento da produção intelectual de Bakhtin e seu Círculo, separando seus textos em quatro períodos de produção. Sendo o primeiro, de 1919 a 1924, referente aos primeiros artigos publicados por Bakhtin. Durante esse período, temos articulações ainda kantianas ou neokantianas, trabalhos, portanto, mais preocupados em vincular ética-cognição-estética. Nesses primeiros trabalhos, o autor ainda não faz alusão à palavra, sendo os atos mais importantes para o autor naquele primeiro momento.

Segundo Haynes (2013), a experiência estética para Bakhtin consiste em um processo de ao menos três partes:

1. Momento de projeção de si, experimentar. Momento de alteridade, quando a pessoa tenta visualizar a experiência do *Outro* no objeto;
2. Momento em que propriamente se inicia a atividade estética, quando nos voltamos do objeto e nos colocamos em nossa posição singular, fora do objeto e do *Outro*;
3. Momento de consumação, quando se vê o horizonte do *Outro*, finalizando-o dentro de seu horizonte social (sentido de finalização de Bakhtin, como uma forma de "moldura");

Segundo Haynes (2013), a base filosófica bakhtiniana é fundamentalmente estética. Bakhtin acreditava que a natureza e o humano poderiam ser unificados através da estética. Completando um ciclo que seria a unificação de racionalidade e ética; a estética seria a atividade humana que, começando na natureza, tornaria a natureza humana e naturalizaria o humano, completando, nesse ciclo, a forma intuitiva das dimensões éticas e racionais da cognição. A estética, para Bakhtin, não se preocupa com valores tradicionais, tais quais o belo, o bom e a verdade. Preocupa-se com a fenomenologia do *eu* em relação ao *outro* (alteridade), relações de corporificação e a dimensão do espaço e tempo. Bakhtin nomeava o processo do conflito humano para expressar e dar forma à percepção e à experiência através da atividade estética de *autoria*. Não delimitando sua interpretação ao domínio literário,

mas ao processo, envolvendo outras pessoas, a natureza e os objetos artísticos. Em seu vocabulário, criar é *dar autoria*.

Já o conceito de *ato*, bem trabalhado em “Para uma filosofia do ato”, o autor nos diz que o ato da atividade humana se equilibra entre duas fontes instáveis: a unidade objetiva de um domínio da cultura; a unidade irrepitível da vida realmente vivida e experimentada. A única forma de unir essas duas unidades é na realização única do ser, tudo o que é teórico ou estético é determinado no evento único do ser (BAKHTIN, 1993). É a partir do seu entendimento de ato que Bakhtin cunha o que pode ser considerado um de seus “aforismos” chave: de que não há alibi para o ser. Não existe alibi para o ser, quanto a seus atos, quanto a seus pensamentos “e é em torno deste ponto único que todo Ser único se dispõe de um modo único e irrepitível. Aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser é forçadamente obrigatória” (Bakhtin, 1993, p. 58).

Segundo Adail Sobral (2005)¹⁶, o ato para Bakhtin é um conceito reformulado de Kant. Segundo Sobral, para Kant, o ato ultrapassa a materialidade constitutiva e reduz algum conteúdo ou produto ao abstrato, natureza científica, filosófica ou estética: (1) a arquitetônica do mundo vivido; (2) o ato estético como agir ético; (3) ética da política; (4) ética da religião. O mundo vivido é, para Bakhtin, o lugar de ocorrência de “atos intencionais” desarticulado de uma neutralidade transcendental. Bakhtin, portanto, dá ênfase no caráter situado, corporificado, peculiar, historicamente material de cada ato do homem.

Bakhtin, em resposta à fenomenologia que propõe uma perspectiva neutra, propõe um ponto de vista *exotopicamente* situado. O agente vê seu próprio ponto de vista a partir deste mesmo ponto de vista exotopicamente situado (deslocado de si), composto com base em suas relações com outros sujeitos que lhe conferem o necessário, e sempre fluído, acabamento. O ato tem, então, de ser reconhecido em sua materialidade constitutiva, a par de seu conteúdo, sob pena de ser visto parcialmente. Uma materialidade é sempre mediada.

Podemos resumir este primeiro período tal qual formula Faraco (2009). Ao que nos concerne esse primeiro período, em que estão presentes textos teóricos densos, porém inacabados, como “*Para uma filosofia do ato*”, devemos reter o que perpassará todo trabalho posterior de Bakhtin, sendo, portanto, três tópicos aqui incorporados: a

¹⁶ In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-36.

unicidade do ser e o ato, a contraposição eu/outro, o componente axiológico ético-cognitivo-estético.

1.3. SEGUNDO PERÍODO: 1924 – 1930, FORMAÇÃO DA PROSAÍSTICA

O segundo período estipulado por Emerson e Morson (2008) corresponde a 1924 até 1930, no que seria o princípio da tipologia da palavra da prosa que Bakhtin oferece em *Problemas da poética de Dostoiévsky* (1984)¹⁷. O principal motivo desse segundo período ser separado do primeiro, consiste no movimento de tornar a linguagem o tópico crucial de seus estudos e dos estudos do Círculo. É o período em que Bakhtin começa a se afastar de vez do formalismo russo, bem como começa a produzir e trabalhar o seu conceito de discurso dialógico. Nesse período, como é dito por Emerson e Morson (2008), o ato humano de falar torna-se o lugar privilegiado. Bakhtin começa a afirmar que a prosa é a mais privilegiada literatura, sendo o local por excelência da polifonia e onde surge o que Emerson e Morson chamarão de prosaística, contrapondo-se à poética formalista em uma filosofia unificada da linguagem.

Essa mudança de enfoque pode ser explicada pelo envolvimento do Círculo. Nos explica Ken Hirschkop (1989)¹⁸, que para Bakhtin em seus primeiros trabalhos, valor significa intenção e propósito de qualquer tipo. Por conta disso, até mesmo o discurso científico possui um valor que o orienta, visto que é orientado para um valor de verdade que deve estar em par com a beleza e o bom. Em suas discussões sobre estética, esse valor é direcionado para o criador ou o receptor em relação ao objeto, associando-se à vontade e ao desejo.

Dentro de seu Círculo, Medvedev redefiniria o conceito de valor para uma concepção de avaliação social, entendendo o valor enquanto uma visão de mundo ou uma concepção social de crenças ligados a determinado grupo ou prática social. Após

¹⁷ Cabe a elucidação de que a edição utilizada como referência para a presente investigação trata-se já da edição revisada por Bakhtin em 1963. Todavia, está presente nesta edição como apêndice as modificações empregadas com relação ao texto de 1929, visto naquela época não como um livro propriamente dito, mas como uma monografia dos romances de Dostoiévsky. As grandes mudanças em relação à monografia inicial consistem, pois, na reescrita do capítulo 4, agora adicionando a tradição envolvida na sátira menipeia e o aprofundamento no capítulo 5 do discurso dialógico. Porém, alguns pontos também foram suprimidos, tais quais a comparação do conceito dialógico bakhtiniano com os diálogos platônicos e bíblicos, assim situando a monografia mais de acordo com o que trabalhava Bakhtin à época.

¹⁸ HIRSCHKOP, Ken; SHEPHERD, David. **Bakhtin and cultural theory**. Manchester: Manchester University Press, 1989, p. 1-38.

o trabalho de Medvedev, Bakhtin tomara o conceito de valor enquanto uma mistura de interesses e esse mesmo ponto de vista é formulado por Medvedev.

Devemos inicialmente diferenciar dois termos que são frequentemente confundidos, talvez por erro de tradução, que é o termo polifonia do termo heteroglossia. Mesmo sendo o termo heteroglossia frequente nos trabalhos de Bakhtin, ele se refere à diversidade de estilos possíveis dentro de uma mesma língua, sendo uma oposição ao que Bakhtin chamaria de monoglossia, uma espécie de língua unificada por força ou por formalização. Quanto aos termos heteroglossia e monoglossia, é importante frisar que é com o dialogismo entre estes dois termos que Bakhtin estabelece seu entendimento de cultura. Como apontam Emerson e Morson (2008), no entendimento de Bakhtin, o estado natural da linguagem e da cultura só pode ser entendido como a bagunça, o caos, a anarquia, sendo este não pejorativo, e sim um estado sadio da cultura:

O mundo cultural, dizia Bakhtin, consiste tanto em forças “centrípetas” (ou “oficiais”) quanto forças “centrífugas” (ou “não oficiais”). As primeiras buscam impor a ordem num mundo essencialmente heterogêneo e confuso; as segundas, já propositadamente, já *sem nenhuma razão particular*, estão sempre transtornando essa ordem (EMERSON; MORSON, 2008, p. 48).

A monoglossia é, então, essa força centrípeta que, tanto em relação à cultura quanto em relação à linguagem, quanto em relação às forças propriamente linguísticas tendem a uma unificação através de alguma ordem ou força. Por sua vez, a heteroglossia faz menção a forças centrífugas, alterações mesmo que diminutas ocasionadas na vida natural e diária, as quais tendem a uma certa desordem que vem desarticular significados e significantes, sempre vista como alguma espécie de “ameaça” a uma totalização da linguagem. A cultura, para Bakhtin, é então uma sistematização de alterações minúsculas, sem nenhuma razão aparente. Em contrapartida, a ordem sempre advém de alguma espécie de trabalho, alguma espécie de projeto.

A concepção de cultura proposta por Bakhtin vai de encontro à concepção proposta por Foucault (2014)¹⁹, que descreve a cultura sob quatro condições diferentes: primeiramente, quando existe um conjunto de valores que pressuponha alguma subordinação de hierarquia; em segundo, que estes valores sejam universais, porém não acessíveis a todos; em terceiro, para atingir esse valores, os indivíduos

¹⁹ FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014, p. 162.

devem possuir certa conduta, decoro e regras; em quarto, o acesso a esses valores deve ser condicionado por procedimentos ou técnicas, mais ou menos regradas, elaborados e transmitidos de toda maneira possível e estejam associados a determinado campo do saber, sendo, pois, para Foucault, a cultura também um processo de exclusão. Se para Bakhtin o estado natural é a heteroglossia, em que o natural é desarticulação e uma espécie de caos, na medida em que a monoglossia é a forma da cultura de unificação através da força, Foucault nos indicaria a espécie de técnica empregada por essa força através do regramento e da hierarquização vistos por Bakhtin sempre como um projeto, excluindo então a heteroglossia desarticuladora.

Heteroglossia, posto isso, faz menção à diversidade, forças centrífugas de uma determinada linguagem, cultura, língua etc. Polifonia, por sua vez, diz respeito à posição de um autor num determinado texto ou enunciado. A confusão mais frequente entre termos é em função do termo heteroglota, este faz parte do vocabulário bakhtiniano, fazendo menção a um texto ou discurso que trabalhe com mais de uma língua diferente, todavia, não é por um texto ser heteroglota que ele é certamente um texto polifônico.

A posição do autor a que se refere a polifonia é concebido através do seu estudo acerca do romance, tomado em oposição ao que Bakhtin chamou de romance monológico. Sendo esse, segundo Paulo Bezerra (2005)²⁰, um romance autoritário e dogmático, com o apagamento de universos individuais em favor de uma perspectiva individual do autor. O romance polifônico é, portanto, sua oposição: uma realidade sempre em formação, necessariamente inconcluso, os personagens não são acabados pelo que fala o autor.

Segundo Beth Brait (2018)²¹, o problema da polifonia é central para Bakhtin em seu livro *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Decorre, a partir da polifonia, o desenvolvimento de Bakhtin acerca da consciência do Outro; esta não se insere na consciência do autor, fazendo com ele fronteiras que permitem relações dialógicas. A ideia de fronteira, limiar de consciência do autor e de seu personagem, é ampliada para a consciência e sua natureza dialógica nos problemas da voz, do homem e da confissão, colocados por Bakhtin como: o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*. É extrapolando a posição do personagem ao conceder ao herói autonomia em relação ao autor que o personagem pode ser encarado como o outro-sujeito, não

²⁰ In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191-200.

²¹ BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 45-72.

objeto. Assim, Bakhtin sai do campo da ficção para entrar na linguagem. Para Bakhtin, Dostoiévsky foi o primeiro a conseguir chegar ao ponto de produzir uma obra onde “uma pluralidade de vozes e consciências não mescladas, uma polifonia genuína de vozes totalmente válidas é, de fato, a principal característica dos romances de Dostoiévsky” (BAKHTIN, 1984, p. 6, tradução nossa).

Bakhtin entende a polifonia como uma forma de perceber a cognição, tendo como seu contrário o modo monológico de percepção, sendo essa uma forma de percepção cuja consciência é colocada acima da própria existência, e a unidade de existência é então transformada em uma unidade de consciência. Emerson e Morson (2008) descrevem essa concepção monológica como composta por dois elementos distintos: o “pensamento separado” ou o “sistema de pensamento”. O “pensamento separado” se forma no que seria uma ideologia para Bakhtin, na medida em que um enunciado descreve o mundo de forma exata consideramos essa proposição verdadeira; na medida em que são inexatas, a consideramos falsas, sendo nenhuma outra avaliação relevante, não importando quem enuncia esses pensamentos. Esse tipo de concepção é típico do pensamento científico, tendo por objetivo se tornar uma proposição repetível, repetível inclusive por outros. Porém, como essa fonte pode tornar-se autoritária, podemos então optar por acreditar ou não em seu enunciado, todavia ele exerce alguma força social para ser considerado verdadeiro. Logo, podemos utilizar como exemplo a palavra autoritária pedagógica, devendo ser tomada como verdade pelo aluno. Assim, o “pensamento separado”, fundamentalmente não me pertence, este é concebido em separado do ser. Este tipo de enunciado monológico de “pensamento separado” tende a gravitar em torno de um sistema de enunciados, sendo cooptado no segundo tipo de enunciado monológico, formando um “sistema de pensamento”. O “pensamento separado” acaba sendo reunido em “sistemas de pensamento” por uma questão de sistematicidade, sendo ambos os casos não específicos a ninguém.

A questão acerca do entendimento de Bakhtin e seu Círculo a respeito do conceito de ideologia se faz inevitável, se temos como objetivo imediato compreender sucintamente os conceitos-chave de seu pensamento para que apliquemos não só nesta, mas em toda investigação que se pretenda em termos bakhtinianos. O termo ideologia não é somente diferente ao cunhado pela especificidade da produção teórica marxista, como também não era um consenso dentro do Círculo de Bakhtin.

Como afirma Vladimir Miotello (2005)²², o problema visto pelo Círculo de Bakhtin era de que a visão corrente da teoria marxiana abordava a ideologia de maneira mecanicista, buscava acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e sua repercussão nas superestruturas ideológicas diretamente. Também iria contra a tendência de colocar a ideologia diretamente na consciência, advindo da natureza ou até mesmo de uma ideologia transcendental. De acordo com Faraco (2009), principalmente Voloshinov e Medvedev tentam construir uma teoria marxista de fato. Faraco nos diz que a teoria da ideologia, entre a década de 20 e 30, era marcada por um grande vazio teórico, sendo este assunto abordado por diversos intelectuais contemporâneos ao Círculo. A crítica e a contribuição de Voloshinov e Medvedev se deram em duas direções: uma crítica contra o marxismo vulgar e mecanicista e a centralização da linguagem no projeto da construção ideológica.

Conforme Miotello (2005) o marxismo oficial entendia a ideologia como uma espécie de “falsa consciência”, como um ocultamento da realidade social, como uma não percepção das contradições e das classes sociais, promovidas por forças dominantes. Forças essas entendidas por Marx e Engels como surgidas a partir da divisão social do trabalho, separando trabalho manual de intelectual. Dentro do Círculo, aquele que mais explicitamente trabalhou a questão da ideologia fora Voloshinov, que, segundo trecho do texto “Que é a linguagem?” de 1930, presente no trabalho de Miotello, afirma: “por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas” (VOLOSHINOV apud MIOTELLO, 2005))²³.

Como formulação inicial do grupo, temos a ideia de um conflito entre: a ideologia dominante, entendida como uma forma de implementação de uma concepção única de produção de mundo; a ideologia do cotidiano, constituída nos encontros casuais e fortuitos, um sistema de referências próximas ao social. Essa conceituação aproxima-se da ideia de heteroglossia e monoglossia de Bakhtin, sendo a ideologia dominante uma força centrípeta, e a ideologia social uma força centrífuga. Todavia, a ideologia do cotidiano é descrita por Voloshinov da seguinte maneira:

Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, *ideologia do cotidiano*,

²² In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

²³ In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 169.

para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. Considerando a natureza sociológica da estrutura da expressão e da atividade mental, podemos dizer que a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, àquilo que se designa na literatura marxista, sob o nome de "psicologia social" (BAKHTIN (V.N. VOLOCHÍNOV), 1986, p. 118-119)²⁴.

Voloshinov, em *Freudismo* (1976), diria que o discurso humano, a fala, é o produto de uma situação social envolvendo ao menos dois interlocutores. Seu significado toma forma mais essencialmente não pelos aspectos subjetivos da experiência de seus interlocutores, mas das situações sociais que envolvem os determinados falantes. O indivíduo que fala já o faz em uma linguagem preparada. O que caracteriza um determinado discurso, sua linguagem, padrões, estrutura, entonação etc. são em sua base a inter-relação entre os indivíduos, todo o complexo social de circunstâncias, dos possíveis de ser dito, restrições, que estiverem em jogo. Compreender um cenário é, portanto, em seu essencial, reconstruir o complexo social de inter-relações de um determinado discurso quando ele toma forma ideológica. Discurso é como um "cenário" do imediato ato de comunicação no processo em que é engendrado, e esse ato de comunicação é, por sua vez, o fator de um campo maior de comunicação de uma comunidade de onde pertencem os falantes. Voloshinov argumentaria que poderíamos chamar o diálogo existente entre discurso interno e discurso externo que permeia nosso comportamento de "ideologia comportamental". Ideologia que seria, em certos aspectos, mais sensível, responsiva, excitável e vivida que a ideologia tida como oficial. Sendo essa atitude responsiva de Voloshinov tal qual a atividade responsiva de Bakhtin: uma atitude valorativa em relação a determinado enunciado.

Medvedev (2012) se aproximaria desta crítica quando atesta que significados e valores se tornam realidades ideológicas, quando são realizados em palavras, ou seja, quando passam a existir materialmente (na forma de algum signo). A criação ideológica e a compreensão só se dão em sociedade, na comunicação social. O signo só existe na linguagem, só existe a linguagem na comunicação, na comunicação o

²⁴ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1986. (V.N. Volochínov). A referência do ano de 1986 ainda atribuía o livro a Bakhtin, por isso ainda interpretava Voloshinov como um pseudônimo. Todavia, hoje existe certo consenso de que ao menos este livro é de autoria de Voloshinov.

fenômeno ideológico adquire sua existência e significado específico, vira signo. O produto ideológico é visto, então, enquanto comunicação, o que deve ser aplicado também à arte. Logo, ela não pode ser considerada mero consumo. Caso o seja, ela será deleite, consumo, não comunicação. Passiva, nunca ativa.

Para Medvedev, não existe ideologia isoladamente, fora da comunicação, caso assim o fosse, o produto artístico não possuiria ideologia. Entretanto, para Medvedev, o produto artístico é sempre uma forma de comunicação. O consumo é sempre isolado, todavia, participa da percepção do produto consumido, é ideológico e inteiramente social. Por fim, são as relações sociais que produzem significados variados, sendo elas o conjunto de ações e interações que organizam o significado ideológico. Relações sociais, portanto, tornam ideologias compreensíveis e se refratam nas ideologias. É então o meio ideológico, a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa e determinada pela existência econômica que, por sua vez, determina a consciência individual de um membro deste dado grupo. A consciência não pode se dar fora de um meio ideológico, o meio ideológico é, para Medvedev, o meio da consciência. Formas sociais de educação são, para ele, movimentos organizadores do meio ideológico, presumem seus conhecimentos e suas leis de formas concretas.

Bakhtin trabalha o conceito de ideologia como uma espécie de monologismo, segundo o autor, o monologismo afirmaria uma unidade da existência, transformada em unidade pela consciência, para o monologismo um discurso é apenas afirmado ou repudiado. O todo seria relegado à “consciência geral”, da qual ficaria de fora a consciência individual. O monologismo ideológico é, pois, uma forma de monismo da existência. Essa percepção monológica de uma verdade e da cognição só é possível através da elevação desta para além da existência, só por esse transcendental que ela pode se tornar unitária. Esse modo de percepção é identificado por Bakhtin como uma forma autoritária de monologismo, tornando-se o que o Círculo compreende por forma de ideologia dominante. Referindo-se, portanto, a formas de criatividade ideológicas do monologismo como: o espírito da nação, o espírito do povo, o espírito da história. Todas essas formas de reduzir em uma única imagem diversas vozes, são muito presentes no racionalismo Europeu, no culto, na razão e no Iluminismo. Mesmo a dialética, amplamente utilizada na crítica marxista, para Bakhtin, seria mais uma forma de monologismo:

Diálogo e Dialética. Pegue o diálogo e remova as vozes ... remova as entonações ... esculpa conceitos abstratos e julgamentos de palavras vivas e respostas, junte tudo em uma única consciência abstrata – e é assim que você consegue a dialética (BAKHTIN, 1984, p. 32).

Portanto, a ideologia é vista pelo Círculo como o diálogo entre a ideologia do cotidiano e a ideologia dominante: sendo considerada como uma forma de monologismo, signos ideológicos, formas de interpretação única do mundo. A ideologia dominante já teria passado por toda espécie de objetivação social, entrando nos sistemas ideológicos especializados e formalizados: arte, moral, religião, direito etc., que são mais aceitos pelo conjunto social que a ideologia do cotidiano. Como nos diz Miotello (2005), a ideologia cotidiana, para o Círculo, organiza-se por um estrato superior (mesmo por se tratar da forma natural de cultura, como visto anteriormente) nas interações menos definidas e estáveis, mas com condições de estabelecer padrões mínimos de estabilidade nos sentidos postos em circulação. Nesse nível superior, os grupos organizados apostam seus valores nas interações e, por isso, representam-se no plano concreto dos acontecimentos por uma série de atos materiais determinados como, por exemplo, as gírias próprias de determinado grupo social. Dando-se nos padrões sociais menos fixos, mais ínfimos e casuais, a ideologia cotidiana penetra progressivamente nas instituições ideológicas e, com o tempo, é renovada por ela. Por esse movimento que as classes dominantes também podem inculcar um refreamento no sinal ideológico do cotidiano. Porém, se nos atermos à história, veremos que a ideologia do cotidiano mesmo não fixa e, sendo heteroglossica, ultrapassa a ideologia dominante visto que a ideologia oficial não é maior que o tempo de duração da ideologia do cotidiano, nem poderia ser.

Todavia, se, para Voloshinov, a ideologia é um reflexo das interpretações da realidade social e natural que se dá na cognição humana e se expressa pelo signo; e se, para Medvedev, a comunicação social se dá pela fala, logo, a comunicação social se faz pelos signos, portanto, as relações sociais formam o meio ideológico e são por esse meio formadas. Para Bakhtin, principalmente em períodos posteriores ao primeiro Círculo, a ideologia constituiu muito mais uma visão de mundo, sendo ela construída por discursos; seja o discurso do cotidiano ou o discurso de alguma categoria do trabalho como, por exemplo, professores de artes e os discursos que os formam, sendo, portanto, doravante, a ideologia, neste estudo, chamada simplesmente de *visões de mundo* ou *percepções de mundo*:

Os elementos da língua dentro do sistema da língua ou do “texto” (numa acepção rigorosamente linguística) não podem encetar uma relação dialógica. Tal relação pode estabelecer-se entre as línguas, os dialetos (dialetos territoriais, sociais, jargões), os estilos (funcionais) da língua (limitando-nos à língua falada e à linguagem científica), em outras palavras: podem estes elementos falar um com o outro? Isto é possível, mas somente mediante uma abordagem não linguística, ou seja, somente mediante uma transformação que os torne uma “visão de mundo” (ou um tipo de percepção de percepção de mundo, realizada pela língua ou pela fala), um “ponto de vista”, uma “voz social”, etc. (BAKHTIN, 1992, p. 347).

Como aponta Marília Amorim (2004), a palavra ideológica é, para Bakhtin, diferente de uma definição pela luta de classes, embora não a exclua. No desígnio de Bakhtin, esse termo funciona como um ponto de vista, uma visão de mundo. Visão não individual, cuja natureza é social e própria a cada grupo social, com suas especificidades, que podem ser de classe, mas também de profissão, geração etc. Um enunciado é sempre uma visão de mundo (ideológico), pois sempre traz em si o ponto de vista constituído num determinado lugar, que pode designar um tempo, uma profissão, uma atitude com relação a determinada atitude, não necessariamente uma classe.

Dessa forma, para Amorim, Bakhtin pode trabalhar as condições concretas das visões de mundo construídas pelo trato social, onde a troca social define uma significação ou finalidade. Sob essas premissas, o autor discorre sobre o enunciado ideológico de uma obra, sendo ela literária, científica, filosófica ou artística. A palavra *ideologia*, sobretudo, possui um caráter semiótico e, portanto, social, visto que todo sistema de signos é relativo a um organizado em sociedade.

A noção de visão de mundo de Bakhtin proposta por Amorim, é aproximada das concepções de Kristeva (2005)²⁵, visto que para a autora, se uma prática social é considerada um sistema significante estruturado como uma linguagem, toda prática social pode ser cientificamente estudada como um modelo secundário em relação à língua natural; sob a língua ela é modelada e a modela. A semiótica, para Kristeva, se faz a partir de um modelo que tem um conhecimento como meta, esse que acaba por obter como resultado de seu trajeto uma teoria que é ela própria um sistema significante, remetendo, pois, a seu ponto de partida: ao modelo semiótico, criticando-o ou invertendo-o. A semiótica, então, só pode ser concebida enquanto uma crítica da semiótica, o que a leva ao caminho da ideologia. Toda renovação no pensamento científico se dá através de renovações terminológicas: não há invenção propriamente

²⁵ KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

dita, a não ser em termos novos. Logo, toda renovação no pensamento científico se dá na medida em que existe uma mudança semiótica, logo uma mudança ideológica.

Para Kristeva, uma crítica semiótica marxista, inclusive da pintura, coloca as atividades artísticas na mesma ordem das práticas sociais. O valor de uma determinada prática semiótica, portanto, consiste no modelo global que essa prática propõe: referente à divisão de corpos, à orientação de sentidos das rupturas históricas, às renovações da sociedade.

Kristeva descreveria o modelo semiótico literário inspirado por Bakhtin como o modo de encontro das palavras no espaço dialógico dos textos. Seu procedimento é, pois, o da translinguística, concebido em dois momentos: 1) concepção do gênero literário como sistema semiológico impuro (definido por Barthes (2006) como: "que comportam ou motivações muito frouxas, ou motivações penetradas, se se pode dizer assim, de imotivações secundárias, como se o signo, muitas vezes, se oferecesse a uma espécie de conflito entre o motivado e o imotivado" (BARTHES, 2006, p. 54²⁶), sob a linguagem, jamais sem ela; 2) operação efetuada com grandes unidades de discurso-frase, réplicas, diálogos etc. A partir disso, levanta-se a hipótese de que toda evolução dos gêneros literários é uma exteriorização inconsciente de estruturas linguísticas em seus diferentes níveis.

Kristeva, ao se aproximar do que seria o dialogismo bakhtiniano, visto por ela como um mosaico de citações, em que todo texto é absorção e transformação de outros textos, define essa que seria uma noção substituta a intersubjetividade como a intertextualidade. Uma linguagem poética que se lê pelo menos como se fosse dupla. Segundo Kristeva, Bakhtin postula a necessidade de uma ciência que ele chamaria de translinguística que, partindo do dialogismo da linguagem, alcançaria relações intertextuais, relações de discurso, o qual lograria também o contato com a cultura vigente, anterior e postulada para o futuro.

Retornando à concepção de polifonia, ela é, para Bakhtin, o contrário de monologismo. Com relação à ideologia do Círculo, seria uma forma de ideologia do cotidiano. Fundamentalmente, a polifonia é, para Bakhtin, um posicionamento do autor dentro de um texto, mas isso não se aplica tão somente à literatura, sendo amplamente utilizado nas ciências sociais, como atesta Marília Amorim (2004). Segundo a autora, a diferença da abordagem dialógica (portanto polifônica) com

²⁶ BARTHES, Roland. **Elementos da semiologia**. 16ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

relação a abordagem tradicional é a de que a abordagem tradicional trata seu objeto como transparente ou o sujeito pesquisador como transparente (no lugar de um Outro); na abordagem dialógica, o objeto tratado na pesquisa é, ao mesmo tempo, *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*, o que remete à concepção de Bakhtin de: eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim, porém, nesse caso, o *eu* seria o objeto. O monologismo posto frente à pesquisa seria, segundo Amorim (2004), o apagamento das diferentes enunciações que produzem um objeto de pesquisa. O papel do autor polifônico, mesmo em uma pesquisa, é necessariamente duplo, no mesmo tanto em que deve fornecer uma imagem/descrição/pesquisa sobre muitos pontos de vistas díspares que entram em diálogo, por outro lado, necessariamente, participa deste diálogo. Para Amorim, portanto, a concepção de Bakhtin é postulada em direção ao objeto, em atitude responsiva.

Seguindo o mesmo assunto, Beth Brait (2018) dirá que um pesquisador em ciências humanas que escolhe um humano como objeto de trabalho não vai lidar com um objeto mudo. Ele necessariamente orienta-se com seu objeto, ele é, para o pesquisador, seu “herói”, o conhecimento se forma na polifonia das vozes que se cruzam. Esse objeto de pesquisa, visto aqui como sujeito com voz ativa, integra-se ao conceito de personagem/herói de Bakhtin, visto por ele como consciente e autoconsciente. Dessa forma, uma imagem integral do objeto é sempre impossível, para Bakhtin, sempre deve-se ter em vista sua não-finalizabilidade. Entende-se como o principal em uma obra que se pretenda dialógica e polifônica a plena autoridade do direito de significar conferida ao Outro, sendo esse o objeto da pesquisa ou do discurso. Em outras palavras, a polifonia realiza a unidade de várias unidades de potências.

Percebemos assim o ateliê como uma sala de aula não-formal, cuja prosaística (ideologia do cotidiano) pode ser discernível. Percebemos a monologia, os discursos instituídos formalmente e aqueles que Bakhtin e seu Círculo diriam ser formados pela ideologia dominante (vista aqui como visão de mundo). Discursos que dialogam como discursos polifônicos, sendo formados por alunos, professores com ou sem formação, estes praticando, pensando e agindo com sua visão de mundo singular, do ser que “não possui álibi”, formando então a ideologia do cotidiano (vista aqui como visão de mundo do cotidiano). Concebo então a monoglossia, essa força centrípeta, como o discurso instituído na tentativa de uma formalização da prática diária, tanto de professores em seu desejo de organizar o caos do ateliê quanto de alunos em seu

desejo de organizar a sua própria prática através de exercício. Sendo a heteroglossia essa desarticulação natural, rumando à desordem natural das coisas, a força centrífuga que leva o aluno em ateliê a tentar o novo, leva o professor do ateliê a sair da sua posição de professor e, em um instante de exotopia, a deixar o aluno dar o seu próprio acabamento na alteridade inevitável de uma sala de aula, a sair de seu papel e tornar-se ele próprio aluno. Aluno e professor, pela heteroglossia, então, dão *autoria* a suas próprias práticas. Conceberíamos, assim, uma visão da prosaística de um ateliê de ensino não-formal.

Retomando Marília Amorim (2004), quando fala de objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante, nos perguntaríamos neste momento: que educação artística é essa já proposta em um ateliê não-formal? Que educação artística é essa que é proposta para o futuro? Quem são os seres falantes dentro de um ateliê de ensino não-formal? Recuamos então para a concepção de personagem de Bakhtin, do *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*. Quem sou eu quando estou dando aulas de artes em um ateliê? Como me vê o aluno de ateliê? Quem é esse aluno para mim?

1.4. TERCEIRO PERÍODO: 1930 – 1950, DIÁLOGO E CARNAVALIZAÇÃO

O terceiro período, compreendido por Emerson e Morson (2008), faz menção à palavra novelística, antes estudada com enfoque em Dostoievsky, agora expandida para a literatura e suas formas correlatas. Nesse período, Bakhtin vai se preocupar com a história da “consciência novelística” em termos de tempo e espaço, ele então trabalhará com seu conceito de cronotopo para organizar tanto a história do desenvolvimento da literatura quanto a própria narrativa de alguma obra isolada. Todavia, essa esquematização só viria a cabo em um período posterior, sendo mais relevante adentrarmos no conceito de diálogo.

Em meio à polifonia e ao monologismo, entre a heteroglossia e a monoglossia, mesmo na concepção entre a ideologia dominante e a ideologia do cotidiano, vemos esses conceitos sempre permeados por outro: dialogismo. Este, descrito por Emerson e Morson (2008) como um dos conceitos globais de Bakhtin e de seu Círculo, circunscreve, ao menos desde o presente período até o término de sua vida, de alguma maneira. O dialogismo, sempre deve ter em seus limites o relativismo (em que só o objeto, herói, personagem teriam a voz) e o dogmatismo (em que só o

pesquisador, autor, teriam a voz). Segundo Bakhtin, ambos os caminhos excluiriam, de alguma forma, toda espécie de diálogo.

Segundo Beth Brait (2005b)²⁷, o dialogismo se faz presente no permanente diálogo entre duas pessoas, culturas, comunidades etc. nem sempre simétricas e harmoniosas. Esse dialogismo diz respeito aos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que são também parte do discurso e formam discursos posteriores, o que Bakhtin chama de corrente discursiva. Para o autor, o *eu* se realiza no nós, de maneira polifônica, sempre através da linguagem. Stam (1992) atesta que diferente do que seria o paradigma marxista (submetido sempre à economia, à classe e à biografia/ideologia do autor), e o paradigma estruturalista (fortemente ligado à forma e ao abstrato), o conceito de dialogismo bakhtiniano liga-se muito mais ao de paradigma cultural, podendo, inclusive, ser considerado uma resposta a esses movimentos. Para Stam, Bakhtin não se preocupa com fontes e influências, em contraste, ele se interessa por todas as séries, sendo elas literárias ou não, derivadas do erudito ou do popular. O autor chamaria essas derivações de correntes da cultura, sua unidade seria a unidade diferenciada da cultura de uma época, sendo ela letrada ou iletrada, verbal ou não-verbal, elitista ou popular.

Essas correntes da cultura ou correntes verbais, próprias do dialogismo, fazem parte de uma concepção geral da linguagem vista por Bakhtin. A concepção de linguagem elaborada por Bakhtin fundamentalmente aponta a palavra como sempre carregada de um conteúdo, de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1986). Como tal, a palavra possui ressonâncias ideológicas fazendo menção à própria vida. O que organizaria a palavra é uma atividade mental em forma de enunciado, utilizado como expressão individual, porém essa organização mental não é interior, mas exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas a expressão que modela a organização mental (BAKHTIN, 1986).

Segundo Beth Brait e Rosineide de Melo (2005)²⁸, a linguagem é concebida por Bakhtin de um ponto de vista histórico, cultural e social, o que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Para o Círculo de Bakhtin, só pode existir sentido em um enunciado porque existe uma situação extraverbal implicada na verbal, o que inclui interlocutores

²⁷ BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ed. Campinas: Editora Unicamp, 2005b.

²⁸ BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

que se conhecem, compartilham o mesmo universo, conhecimentos e pressupostos. Bakhtin diria que estes possuem um horizonte espacial de compartilhamento, ou horizonte espacial comum, entre os falantes. Sem essa situação extraverbal, não poderia existir sentido, este horizonte entende-se como um horizonte social amplo de um dado grupo social (sujeitos que compartilham uma mesma profissão, ideologia, gostos etc.).

Bakhtin diz que as expressões da fala e os enunciados são, antes de tudo, uma situação social. Sendo assim, podemos compreender a linguagem, para Bakhtin, como um fenômeno de interação verbal, realizado através de enunciações, que, por mais completas que sejam individualmente, serão sempre uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (não-finalizabilidade) (BAKHTIN, 1986). Compreendido o diálogo de maneira abrangente, como toda espécie de comunicação verbal ou não-verbal. Caracteriza-se, pois, um processo interativo (verbal e não verbal) que integra uma mesma situação, fazendo parte de um contexto histórico maior (interação, tomada e presença do sujeito na história), tanto no que já foi dito quanto no que será dito. O diálogo, portanto, possui uma parte percebida e uma parte presumida.

Compreensão para Bakhtin vai além da identificação, a compreensão só pode se dar a partir desse *outro* anunciado e preconizado pelo que se anuncia em um enunciado; compreensão só se dá no horizonte espacial comum. Para Bakhtin, então, devemos compreender como uma sequência o elo de uma corrente verbal mais abrangente, que, necessariamente, possui um destinatário, este que não é inequivocadamente unitário, sendo ele concreto (diálogo na vida cotidiana) ou não (discurso interno ou presumido).

Todorov (1981, p. 69) faz um resumo da concepção de enunciado em Bakhtin a partir de uma série de notas feitas pelo autor em 1952-53. Bakhtin apontaria ao menos cinco características específicas e constitutivas do enunciado, diferenciando enunciação e proposição:

- 1) A unidade da comunicação verbal é determinada pela *mudança de sujeitos dos discursos, dos locutores*;
- 2) O enunciado possuiu uma *conclusão interior específica*;
- 3) O discurso oral une a entonação específica (expressividade) a uma dimensão do enunciado, sendo o discurso expressão mais sujeito e objeto.

4) *Um enunciado entra em contato com todos os objetos do passado quando trata de um mesmo objeto, respondendo a ele (não existe álibi para o ser);*

5) *O enunciado é sempre endereçado a alguém;*

Por fim, podemos dizer que a palavra, a frase e a oração para Bakhtin são unidades da língua. Enquanto o enunciado é a mais importante unidade da comunicação verbal, esses enunciados estão ligados entre si por uma relação dialógica. O que define um enunciado como uma unidade da comunicação verbal é precisamente a alternância de locutores (BAKHTIN, 1992). Esses limites de um enunciado para o outro são considerados elos dentro da cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. Sendo o enunciado, para Bakhtin (1993), um ato singular, irrepitível, concretamente situado e responsivo. O enunciado é, por conseguinte, sempre ligado a uma atitude real de enunciação, bem como este enunciado sempre possui uma atitude valorativa (portanto responsiva). Holquist (2005) nos dirá que o diálogo, enquanto fenômeno, é multifacetado (portanto, polifônico), todavia, pode ser reduzido a uma estrutura mínima de maneira abstrata. Sua estrutura mínima, na visão de Holquist, é triádica, sendo o mínimo do enunciado composto de *fala-resposta-relação entre ambos*. A relação entre expressão e resposta formaria o interesse primordial de Bakhtin e seu Círculo, sendo desta relação que o Círculo veria surgir o sentido de todo diálogo.

A alternância de sujeitos dentro de uma esfera de comunicação verbal é indiferente se um enunciado refuta ou está de acordo com o outro, e sim o fato de eles não estarem isolados e refletirem-se mutuamente, é, então, o que define o discurso. Discursos são, para Bakhtin, formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinado historicamente – voltaremos a isso quando adentrarmos os gêneros do discurso da última fase de Bakhtin. Como corolário disso, não podem existir enunciados ou discursos neutros: “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significado e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2009, p. 25).

Bakhtin trata a linguagem, a enunciação e o diálogo como uma forma de compreensão e afirma: “a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor a uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 1986, p. 132). Não à toa, Holquist (2005) trata do dialogismo como uma epistemologia, sendo, para o autor, o dialogismo implicado na história moderna do pensamento. Todavia, é inegável que ao menos

desde os trabalhos de Voloshinov, no Círculo, como em períodos posteriores a Bakhtin, a concepção de linguagem expressa pelo Círculo não é estritamente linguística. Faraco (2009) faz a observação de que a linguagem para o Círculo não configura um sistema formal, visa a linguagem como uma atividade, como conjunto de práticas socioculturais.

Ao tratar da dialogicidade do discurso, no seu texto “O discurso no romance”, Bakhtin advoga que todo discurso é orientado a uma resposta. Esse discurso orientado pela resposta tem como pressuposição de resposta um viés sempre aberto, ele almeja uma resposta (mesmo em um discurso monológico). Neste ponto que Bakhtin coloca sua crítica à linguística, segundo o autor, se um discurso é orientado para uma resposta, ele pressupõe uma compreensão *ativa* e passível de resposta, ou seja, tanto a linguística quanto a filosofia da linguagem que lhe eram contemporâneas atuavam na compreensão passiva do discurso, viam o discurso como um significado neutro, nunca atual:

A compreensão passiva do significado linguístico de um modo geral não é compreensão; é apenas seu momento abstrato, mas é também uma compreensão *passiva* mais concreta do sentido da enunciação, da ideia do falante. Permanecendo puramente passiva, não receptiva, não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas dubla, visando, no máximo, a reprodução daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido (BAKHTIN, 2014, p. 90).

A crítica de Bakhtin direcionada aos linguistas que lhe eram contemporâneos era fundamentalmente a mesma que o Círculo fazia, a de que os estudos apreendiam a língua e a linguagem no abstrato e não atingiam a palavra e a linguagem viva. A compreensão da linguagem para Bakhtin, expressa profundamente pela sua noção de dialogismo, subentende a réplica:

A réplica de qualquer diálogo real encerra esta dupla existência: ela é construída e compreendida no contexto de todo diálogo, o qual se constitui a partir de suas enunciações (do ponto de vista do falante) e das enunciações de outrem (do *partner*). Não é possível retirar uma única réplica deste contexto misto de discursos próprios e alheios sem que se perca seu sentido e seu tom, ela é uma parte orgânica de um todo plurívoco (BAKHTIN, 2014, p. 92).

De acordo com Faraco (2009), isso se dá porque a visão do Círculo como um todo compreende a semiótica em dinamicidade, como uma heteroglossia dialogizada, sendo essa heteroglossia o encontro de diversas vozes sociais, visto que, para Bakhtin, o ambiente do enunciado é o da polifonia. As vozes sociais, fazendo uma fronteira a outra, entrecruzam-se continuamente de maneira multiforme, formando

novas vozes e novos enunciados, significando a cultura como um universo responsivo. Este universo seria então móvel, em um constante diálogo.

Faraco (2009, p. 59) aponta três dimensões da dialogicidade de um enunciado: a) *todo dizer não pode deixar de se orientar pelo que já foi dito*, neste sentido todo enunciado é réplica, existe, pois, uma memória discursiva; b) *todo dizer é orientado a uma resposta*, com isso não só o enunciado pressupõe como é influenciado por essa réplica latente (surge, neste momento, a ideia de *sobredestinatário*); c) *todo dizer é internamente dialogizado*, isso quer dizer que todo enunciado é parte de uma articulação de diferentes vozes, tanto internas como externas, em infinitos graus de fronteiras e assimilações da palavra alheia.

O destinatário de uma obra-enunciado no sentido bakhtiniano é, portanto, o *secundário*: sendo este a instância de pertencimento social da obra trabalhada no interior da obra mesmo; ao que se segue o *terciário*: sendo este uma figura de *sobredestinatário*, entendido como extraterritorial, que serve como compreensão responsiva idealmente imaginada e extraterritorial, este assume uma identidade concreta variável (exemplo: o deus, a verdade, a história, a ciência, o professor, o aluno etc.).

O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o segundo (mais uma vez, não no sentido aritmético). Porém, afora esse destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um *superdestinatário* superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado. Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada de mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência etc.) (BAKHTIN, 1992, p. 355).

Pode-se chegar à conclusão de que se todo enunciado é uma resposta, ele deve ser entendido como uma espécie de repetição do mesmo tema ou objeto; com isso, Bakhtin não quer dizer que todo texto é repetição, ao contrário, como dito anteriormente, quando nos colocamos em posição singular frente a um objeto, quando de nosso lugar singular damos forma a nossa experiência, nos colocando no processo dessa corrente verbal, estaríamos então criando, dando autoria: “a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é novo elo na cadeia histórica da

comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 332). Visto dessa forma, compreendendo a linguagem de forma ampla, o ato humano é também parte do complexo dialógico, responde a seu tempo pelo que já foi feito/dito, bem como o que será feito/dito posteriormente. Por se tratar de uma corrente verbal, responsiva e que se orienta por essa mesma resposta, mas também pelo já dito, um enunciado pode responder também a algum enunciado anterior talvez esquecido, ou mesmo involuntariamente. Para Bakhtin, portanto, toda relação com sentido é sempre dialógica, o próprio ato de compreender e responder, por si só, já é dialógico.

A compreensão de um enunciado é colocada por Bakhtin (1992, p. 327-358) em *O problema do texto* como o grau três de um diálogo, sendo, portanto, nas Ciências Humanas, a compreensão do pesquisador parte de um diálogo. Compreender, para Bakhtin, é necessariamente se tornar parte de um diálogo, sendo esse terceiro ponto não aritmético, mas uma posição específica que pode ter inúmeros participantes.

Essa relação de enunciados é presente também em relação ao próprio enunciado do enunciante. O enunciado pode responder, desta maneira, suas partes. Aqui teremos o que é para Bakhtin a relação da palavra do exterior e do interior, que é compreendida pelo Círculo como uma maneira de interação, podendo considerar-se uma forma de processo de interiorização da palavra exterior. Bakhtin considera este o ponto principal da análise dialógica de uma metalinguística (traduzido por Kristeva como translinguística), o momento em que a palavra se torna bivocal. A palavra bivocalizada é um discurso que, para Bakhtin, é definido em relação ao seu objeto de referência e em relação a outros discursos no mesmo contexto ou na mesma fala. Esse discurso bivocal toma duas direções: incorpora o referencial a um objeto e incorpora o referencial a um objeto *em relação ao discurso do outro*. Este discurso do outro é introduzido em nosso próprio discurso, inevitavelmente assume-se assim como um novo discurso (o nosso), partindo de nossa própria interpretação, tornando-se, por conseguinte, objeto de nossa própria avaliação. Assim Bakhtin vai considerar que um discurso bivocal possui o discurso sobre o objeto e o *discurso do outro sobre o objeto*.

Nosso discurso prático diário é cheio das palavras do outro: com algumas delas completamente fundadas na nossa própria voz, esquecendo de quem sejam; outras, que tomamos como autoritárias, usamos para reforçar nossas próprias palavras; ainda outras, finalmente, nós populamos com nossas

próprias aspirações, estranhas ou hostis a elas (BAKHTIN, 1984, p. 195, tradução nossa).

Ao considerar o discurso bivocal em referência as Ciências Humanas, Marília Amorim (2004, p. 153) vai dividir quatro categorias do discurso com relação a alteridade do sujeito pesquisador e objeto pesquisado. Sendo essas compostas gradualmente de acordo com a representação da alteridade do objeto pesquisado (sempre falante), indo desde o trabalho sem a representação até o bivocal:

- 1) Discurso do objeto e ausência do discurso representado;
- 2) Discurso sobre o discurso do outro;
- 3) Bivocalidade Passiva: forma de estruturação do discurso do pesquisador através da utilização do discurso do outro;
- 4) Bivocalidade Ativa: a palavra do outro se impõe ao pesquisador e o obriga a alterar a estrutura da própria estrutura do texto/pesquisa.

As palavras do outro no texto científico ou artístico são inevitáveis, se diria que não se pode conceber um texto científico ou artístico que não explicita suas relações com outras teorias, as quais são bem caracterizadas por Marília Amorim (2004) como enunciados críticos ou criativos. Podemos encontrar as formas *passivas de bivocalidade* no caso do autor que se apoia no texto do outro como um caminho para melhor contradizê-lo ou transformar o sentido de sua obra. Dito por Marília Amorim, esta seria uma modalidade equivalente à paródia. A forma ativa é menos evidente, identifica-se pela rejeição ou evitamento da palavra do outro, que, todavia, acaba se impondo no texto. Este caso só é possível de ser observado *a posteriori* pelo leitor que supõe ou encontra a palavra do outro como pertença ao intertexto presente na leitura que se faz da obra.

Na medida em que o texto científico discute ou fala de alguma outra teoria, nos diz Marília Amorim que se pode dizer que a ciência produz uma *metafala*, que toma os falares representados, e não apenas enquanto representantes. Desse modo, ela se juntaria ao romance em sua capacidade de atos enunciativos polifônicos e dialógicos.

Faraco (2009) nos fará uma importante ressalva quanto aos termos diálogo e dialogismo; não podemos confundir nem mesclar sua relevância. O diálogo é importante para o Círculo como um todo, mesmo o diálogo no sentido estrito (sendo esse o face-a-face). Todavia, mesmo sendo o diálogo um foco de atenção, o evento dialógico se interessa pelo diálogo como uma forma de documento sociológico, um

documento, portanto, de uma relação maior do que o próprio diálogo. Ele visa o diálogo, então, como um espaço onde se pode observar a dinâmica do processo de interação de vozes, portanto, de interação social.

A preocupação do Círculo é mais com o complexo de forças atuantes no diálogo do que a forma como esse ocorre, a forma de maneira nenhuma é uma preocupação central para Bakhtin e seu Círculo, isso é expressamente atestado em suas inúmeras críticas quanto a um formalismo abstrato. O objeto do dialogismo é, portanto, o das relações dialógicas e as forças que mantêm esses diálogos em todo plano de interação social. Torna-se claro, portanto, que o Círculo de Bakhtin não se interessava pelo consenso dentro de um diálogo, mas nas dinâmicas de relações e interações sociais (tensões), envolvendo tanto consenso, quanto dissenso, consonâncias e dissonâncias. Visto que, como diz Faraco (2009), mesmo a resposta de aceitação incondicional a um diálogo é também ponto de tensão, dado que a aceitação incondicional pressupõe o desacordo irrestrito com todos outros enunciados de uma corrente de interação verbal. Essa preocupação se dava pela necessidade do Círculo em incluir a palavra do outro na interação verbal; tomando o diálogo como pedra de toque, formaram uma interpretação possível de como se dá a cognição da palavra do outro em nosso próprio enunciado: “é necessário considerar também a importância psicológica no cotidiano daquilo que se fala de nós e a importância para nós de como entender e interpretar as palavras dos outros (hermenêutica do cotidiano)” (BAKHTIN, 2014, p. 139).

Essa preocupação para com a palavra do outro perpassava uma preocupação do Círculo para a palavra reportada, em outras palavras a citação. Nessa perspectiva, o Círculo se interessava não pela forma citação ou pela palavra reportada em si, mas pela sua recepção e sua expressão por diversos grupos sociais. Faraco (2009) dirá que o estudo do discurso reportado é uma grande linha de pensamento geral do grupo. Segundo Faraco (2009), Voloshinov trabalharia este tema, diria o autor que os pesquisadores se ocuparam com as formas de transmissão do discurso reportado, não com seu contexto de transmissão. Caberia, portanto, analisar nessa perspectiva as diferentes atitudes sociais frente aos diversos discursos e como elas se expressam nos *modos de reportar estes discursos*. Se existem hierarquias sociais para os discursos, em que medida e em que posição um discurso reportado afeta e é colocado nas formas de transmissão admissíveis? O Círculo de Bakhtin, quanto ao discurso reportado, divide o que eles consideram duas espécies de discursos reportados; Estilo

pictórico: aquele cuja característica principal é atenuar os contornos exteriores e nítidos da palavra de outrem (se assemelha à palavra internamente persuasiva); Estilo linear: tendência de criar contornos nítidos em volta do discurso citado (se assemelha ao discurso reportado como palavra de autoridade) (BAKHTIN, 1986, p. 150).

Marília Amorim (2004), em resumo, diria que não se trata de fidelidade ao discurso primeiro, todo enunciado é também uma enunciação e essa não é transportável. A relação de alteridade estabelecida e posta em jogo por Bakhtin, segundo Marília Amorim, é distinguida pela transmissão de estilo pictural e estilo linear da palavra do outro. Estilo linear representado pelo discurso imutável e impenetrável, de uma citação direta. O estilo pictural, seu contrário, interfere na palavra do Outro e se deixa interferir por ela, bem representado pelo discurso livre indireto que acolhe as interferências.

Voltamos, desta forma, para uma das primeiras concepções de Bakhtin, ainda antes de entrar em seu Círculo, a da autoria. O dar autoria, nesta fase de Bakhtin, assume uma posição axiológica frente ao diálogo – essa enorme interação social descrita por Bakhtin. O posicionamento axiológico é visto agora como uma tomada de posição dentro da corrente verbal, envolvendo todos os enunciados e atitudes responsivas engendradas dentro de determinado discurso, assim como determinado sistema de valores e valorações sociais. Tornar um discurso seu, tomar a palavra bivocal como sua, no contexto bakhtiniano é, portanto, uma *posição de autoria*. Se, em um primeiro momento, a posição axiológica de autoria era fundamentalmente filosófica, sendo o engendramento ético, estético e cognitivo. Agora, essa axiologia é fundamentalmente social e perpassada pelo enunciado do outro.

Esse período, fortemente preocupado com o diálogo, também é o momento em que Bakhtin desenvolve o que seria sua utopia. Bakhtin não chega a expressar explicitamente sua utopia, todavia, isso é manifestado ao menos em dois de seus comentadores que enxergam um certo grau de utopia em ao menos dois momentos distintos de seus trabalhos (FARACO, 2009; EMERSON; MORSON, 2008). Para Faraco (2009), a própria polifonia se estabelece em Bakhtin como uma espécie de utopia, ou seja, a mais fundamental diferença de polifonia e heteroglossia é a de que a heteroglossia significa um universo com diversas vozes ou uma única voz perpassada por diversas outras; e a polifonia é um universo de muitas vozes, mas *onde todas são equipotentes*. Confundir isso é negar uma percepção de mundo cujos discursos que circulam têm peso social e político, bem como negar as forças

centrípetas de homogeneização do discurso. Entretanto, para o Faraco, a polifonia se estabelece como uma espécie de utopia para Bakhtin, em que todas as vozes seriam equipotentes; uma utopia de mundo polifônico, na qual toda a multiplicidade de vozes tem direito à cidadania; as vozes, pois, circulariam e interagiriam em um diálogo infinito e horizontal.

A concepção de diálogo de Bakhtin e seu Círculo tem como premissa um diálogo contínuo e ininterrupto. Emerson e Morson (2008) chamam essa premissa de continuidade (tanto ao passado quanto ao futuro) não-finalizibilidade. A ideia de não-finalizibilidade é bem expressa e basilarmente colocada em *Problemas da poética de Dostoiévsky*, livro no qual o autor afirma que “nada de conclusivo já aconteceu no mundo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi dita, o mundo é aberto e livre, tudo está no futuro e sempre estará no futuro” (BAKHTIN, 1984, p. 166, tradução nossa).

Emerson e Morson (2008) dirão que este modo de conceber a abertura como imanente a todos os processos com que trabalhava se conectava à prosaística no intuito de estabelecer modos de abertura da vida diária em processos pequenos, até mesmo triviais. Isso reflete sua concepção de historicidade, não como uma questão de ordenamento sistemático e estrutural, mas como potenciais múltiplos e abertos. Na concepção de Bakhtin, a história composta pela não-finalizibilidade comporta entidades sociais que se agregam e desagregam, não sistemas. Podemos dizer de maneira sucinta que a não-finalizibilidade se assemelha a concepção de natural (caótica) de Bakhtin; para o natural se constituir como o desorganizador ele precisa, portanto, ser aberto.

Faraco (2009) sugere que, para Bakhtin, o sujeito se constituiu discursivamente, assimilando vozes e na mesma medida suas inter-relações dialógicas. Não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros. O mundo interior, ou a voz interior, é para Bakhtin uma arena povoada de vozes sociais com múltiplas consonâncias e dissonâncias, em permanente movimento e não finalizada. De certa maneira, não é errado considerar que os enunciados emergem sempre de um discurso citado, mesmo sem ser percebidos enquanto tal, visto que eles advêm da multidão de vozes sociais. Portanto, é nesta palavra de uma multidão de vozes sociais que podemos enxergar a não-finalizibilidade, por tratar-se sempre de uma palavra em movimento, somente estruturada por alguma espécie de monologia formada por determinado projeto, que em sua essência continua e continuará móvel.

Da não-finalizabilidade vem a utopia de Bakhtin atestada por Emerson e Morson (2008). Mesmo os autores admitindo que o pensamento de Bakhtin é avesso a sistematização e respostas finais, eles entendem que a carnavalização de Bakhtin é uma utopia, visto que, para o autor, o carnaval é a inversão, uma quebra de normas e de papéis que sempre existiram e sempre existirão. Segundo os autores, no ensaio sobre *Rebelais*, Bakhtin descreve a linguagem como um diálogo gerador de novas possibilidades, que acontece juntamente à alegre destruição de todas as verdades. Colocaria, pois, no carnaval, o sujeito em um estado de alteridade total, tornando-se o outro que ri do estado das coisas.

A percepção carnavalesca do mundo seria, para Emerson e Morson (2008), uma visão de mundo na qual o valor mais importante é a abertura total e a incompletude, envolvendo a zombaria de todas as atitudes sérias (fechadas); e o rebaixamento de toda hierarquia simbolicamente pelo riso, pela própria natureza instável de qualquer hierarquia. Norma Discini (2006)²⁹ descreve a carnavalização como uma ruptura com o mundo oficial, uma subversão pensada como antagonismo, como uma imagem grotesca, ou um modo de transparecer a realidade acabada como incompatível com a polifonia, sendo o grotesco, para Bakhtin (1987), um sistema de imagens da cultura popular, princípio material universal, festivo de utopia. Cósmico, social e corporal estão indissolivelmente integrados numa totalidade viva e indivisível. O grotesco é bem percebido como uma função corporal, na qual Bakhtin vai dividir uma visão de corpo moderna e uma visão grotesca: o corpo moderno (fechado e acabado) em contraste com o corpo grotesco (inacabado e bicorporal, sendo este bicorporal, semelhante ao bivocal).

O grotesco confunde-se com a própria injúria. Esta que nas linguagens e hierarquias sociais pressupõe que quanto mais os louvores ou injurias foram diferenciados pela linguagem, mais "oficial" é sua linguagem e forte sua hierarquia. Quanto menos "oficial" a linguagem, mais familiar ela se torna, então, louvor e injúria podem começar a se confundir. Essa linguagem íntima grotesca parte também da destruição ou zombaria das hierarquias sociais de linguagem, em uma plenitude ambivalente da linguagem orientada ao não oficial, como uma condição de quebra das hierarquias sociais e tomada da cultura popular. O grotesco para Bakhtin trata-se, portanto, de um fenômeno social, nunca psicológico. Como concepção grotesca –

²⁹ In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 53-94.

uma forma que poderíamos conceber de fato como escárnio ou inversão de valores, Bakhtin chega a mencionar a esfera artística como um elemento dominante suscetível a uma visão grotesca – podemos tomar o próprio movimento dadaísta como o grotesco bakhtiniano. Se existe uma relação de estabilidade na linguagem dominante, a função da praça pública e do grotesco é, para Bakhtin, o escárnio e a dissolução das fronteiras entre o aceito e o não aceito.

Fundamentalmente, a concepção carnavalesca de Bakhtin é de uma inversão das vozes da praça pública, uma concepção em que o que é baixo toma a voz e degrada a imagem oficial. Se considerarmos a visão carnavalesca de mundo oferecida como uma utopia, devemos, pois, considerá-la da seguinte maneira: “na praça pública do carnaval, o corpo do povo sente, antes de mais nada, a sua *unidade* no tempo, a sua *duração ininterrupta* nele, a sua *imortalidade histórica relativa*” (BAKHTIN, 1987, p. 223). Para Bakhtin, o carnaval é o evento em que a praça pública entende seu devir no tempo, realiza sua própria mortalidade em função da imortalidade da própria praça pública, enquanto uma realização do povo que independe do próprio sujeito. A imortalidade do povo garante então o triunfo do futuro. O autor vai encontrar sua concepção de imortalidade histórica relativa em Rebelais, para quem, mesmo na morte do corpo, este corpo permanece como semente. Devemos, pois, tomar a crítica de Emerson e Morson (2008) a sério, considerando-se que mesmo que Bakhtin, em seu ensaio sobre Rebelais, tenha almejado se livrar de todos os dogmatismos, ele pode ter estabelecido sua utopia enquanto dogma, o da abertura total que estabelece o uno da praça pública.

Devemos, portanto, ter as duas utopias de Bakhtin como limites, tanto para o bem da utopia polifônica na onipotência das vozes quanto a utopia carnavalesca da supressão de hierarquias que em seu limite, como diria Marília Amorim (2004), suprime as distâncias e funde as diferenças, sendo a problemática de fundir-se ao outro grande em tal medida que se torna o outro, suprimindo, dessa forma, a possibilidade da alteridade. Porém, devemos manter a utopia carnavalesca da imortalidade histórica relativa, vista de nossa perspectiva de professores de artes como a certeza de que mesmo com nossa morte, nossa categoria se manterá, nossa morte somente significará a semente para aqueles que virão, nossa praça pública é o espaço do ateliê.

Empreender uma investigação dialógica não é um procedimento fácil, visto que ele trabalha diretamente com um regime polifônico de vozes. Como uma aproximação

se pretende alinhar o trabalho com a formulação de investigação dialógica de Marília Amorim (2004). Ela nos diz que as regras de encadeamento estabelecidas por regimes discursivos fornecem conjuntos de frases possíveis dentro de uma heterogeneidade discursiva, a confrontação entre dois regimes diferentes traz à tona a impossibilidade da tradução direta e a existência da diferença.

Quando um regime de discurso fixa regras de encadeamento, é fácil notar os desacordos. Um regime discursivo pode se inscrever em um outro regime discursivo, através de enunciados utilizados de outros regimes com outras finalidades. Através da mudança de estilo, podemos observar as mudanças históricas nos gêneros dos enunciados, que, por sua vez, mantêm vivos no presente o passado do próprio gênero. Essa reiteração à origem é o que o torna complexo e o que pode ser definido como *memória de gênero*, que pode tanto se apresentar de maneira formal quanto ser ignorada pelo próprio indivíduo da enunciação.

Segundo Marília Amorim (2004, p. 189), seriam três faces de significação da pesquisa em ciências humanas para Bakhtin:

- 1) Reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido;
- 2) Formulação de leis explicativas do texto;
- 3) Interpretação do sentido do texto.

O decisivo é fazer trabalhar a diferença de lugar entre o texto estudado e o texto que estuda, incluir a obra estudada num contexto que não é o seu. Nesse sentido, a exotopia, para Bakhtin, é uma condição para a compreensão. Quando interrogamos, o fazemos com a *nossas questões*, somente assim novos sentidos podem se produzir. A unidade de uma cultura é uma unidade aberta. Exotopia é, pois, uma relação de diferenças.

O dialogismo se impõe ao texto na medida em que o sentido só pode produzir efeitos no encontro com outros textos. A explicação e reconhecimento de uma significação no interior de um sistema ou uma estrutura, dependem da interpretação e a construção do sentido em uma relação de ao menos dois sujeitos falantes (AMORIM, 2004, p. 190).

A pesquisa dialógica em ciências humanas não se trata de uma pesquisa em direção do autor/pesquisador, mas em direção ao objeto. A pesquisa sobre a pesquisa, embora se coloque em uma posição metateórica é, na verdade, uma relação de co-teoria, uma posição de fazer teoria *com*. Partindo de duas premissas: 1) Recusa de um subjetivismo relativista em que o objeto seria reduzido ao modo como

dele se fala; aqui se supõe a aposta de que o objeto existe independentemente de mim, antes e depois de mim. É a alteridade do objeto de análise que direciona a busca da pesquisa; 2) Recusa da ilusão positivista ou do pressuposto fenomenológico de que é possível identificar as coisas "tal como elas são". O objeto das Ciências Humanas não é um dado imediato, ele é construído recolhido e transmitido *em discurso*.

Tratar do diálogo, do dialogismo, é tratar do que será uma obsessão no último período de Bakhtin, a partir de década de 1950, quando o autor começara a se debruçar sobre o que ele chama de metalinguística (ou translinguística) e os gêneros do discurso. De acordo com Faraco (2009), de todas as disciplinas contemporâneas, a que mais se aproxima do pressuposto de Bakhtin por uma translinguística seria a análise de discurso. Faraco define uma teoria do discurso como: "fundamentalmente uma teoria da significação do dizer, privilegiando aquilo que está aquém e além da estrutura, isto é, o já dito (a memória discursiva) e os efeitos de sentido do dizer em dada circunstância" (FARACO, 2009, p. 107). Isso será aprofundado na próxima sessão.

Mesmo que algumas dúvidas se mantenham sobre se devemos manter a polifonia como uma utopia, se devemos considerar tanto professor quanto aluno enquanto seres polifônicos, se é possível um professor/aluno polifônico, qual seria a visão carnavalesca do ensino de artes visuais? Seria ele uma forma de conceber o dessacralizante em uma aula de ateliê? Lembrando que para Bakhtin o riso tudo dessacraliza e relativiza, a percepção do riso faz perceber o humano como um entre outros, destrói a consciência das barreiras em seu próprio discurso, na sua própria linguagem. Isso, para Bakhtin, faria com que percebêssemos a *nossa* língua (interlinguísticos e intralinguísticos) e a *nossa* cultura como não sendo as únicas, são apenas uma entre diversas outras. Qual seria a percepção do riso em um ateliê de artes visuais não-formal? Uma risada de aluno e professor?

A investigação pretende, portanto, entrar na corrente verbal e cultural a que se incumbe a tarefa de se trabalhar com o ensino de artes em espaços não-formais, deve, para isso: identificar a mudança de sujeitos quanto aos discursos acerca do ensino de artes visuais referentes ao ensino não-formal; reconhecer a conclusão que se toma este enunciado; reconhecer como esse enunciado se liga aos enunciados anteriores; descobrir a quem se endereça o enunciado para, assim, conceber seus enunciados futuros.

Toma-se a precaução de apresentar este objeto falante (professores e alunos) como não apenas uma representação, não como a reprodução do discurso desse objeto falante, mas como a estruturação do discurso aqui formado, utilizando o discurso deste objeto falante, almejando que ele aqui nos atinja. O texto almeja a bivocalização, como talvez mais uma dentre muitas utopias. Essa investigação, enquanto mais um elo na corrente do diálogo, passa por um terceiro do diálogo, aquele que tenta compreender. Para tanto, na investigação histórica que precisará ser feita, buscam-se algumas respostas; quem é o destinatário das práticas de ensino de artes? Quem é o sobredestinatário dessas práticas? Seria ele um aluno ideal? Um artista formado? Um cidadão formado? Um novo professor? Fundamentalmente, só poderemos responder essas questões quando atravessados por diversos outros textos.

1.5. QUARTO PERÍODO: 1950 – 1975, GÊNEROS DO DISCURSO E CRONOTOPO

O quarto período identificado por Emerson e Morson (2008) é a etapa final de produção acadêmica e criativa de Bakhtin, é, portanto, o último período de sua carreira, quando o autor faz a revisão de seus textos e publica a maioria de seus trabalhos. Foi a época de recapitulação de sua fase mais filosófica da década de 1920, uma revisão feita para publicação, visto que nos anos de 1950 ele receberia seu título acadêmico pelo trabalho de *Rebelais*. Já na década de 1960 deixaria de ser considerado um excêntrico exilado político para se tornar um acadêmico reconhecido e estabelecido. Nesse período o autor, na iminência de publicação de seus trabalhos, opta pela revisitação de sua carreira.

Podemos adicionar um quinto período, sendo este a fase póstuma de Bakhtin, quando, na cadeia de comunicação verbal, outros locutores se apropriam de seu discurso. A presente pesquisa se encontraria nesta etapa, após os textos e livros do autor e seu *Círculo* serem publicados no Ocidente, iniciando na França na década de 1960, já na década de 1970, tanto Brasil quanto Estados Unidos. Este possível quinto período seria a fase de seus comentadores, da dúvida quanto à formalização de Bakhtin enquanto um estruturalista, um semiótico, um humanista, um marxista-leninista, ou um oposto a todos estes e proto-pós-moderno. Não cabe à presente

investigação se ater a esses pontos, porém, é importante salientar que é na fase de seus comentadores a que mais nos aproximamos.

Durante os anos 1960, quando começaram, na União Soviética, a serem publicados seus trabalhos, foi comum a fusão de sua obra em títulos que identificavam vários anos dentro de um mesmo volume. Seus ensaios eram vistos como um bloco homogêneo, sem a devida atenção à mudança do pensamento de Bakhtin com relação a determinados assuntos. Emerson e Morson (2008) trabalham com a hipótese de que este quarto período é a sistematização do pensamento de Bakhtin pelo próprio autor quando revisa seu trabalho, revisitando suas melhores ideias e alguma espécie de retomada ou reformulações. Emerson e Morson definiriam este período como fase de profissionalização.

Nesse período, Bakhtin avança em sua conceituação do tempo, dividindo-o entre tempo curto e tempo longo. A partir de uma nova concepção de compreensão criadora, o autor vai revisar seus textos da década de 1920 e formar a sua ideia de “compreensão ativo dialógica”, sendo ela uma forma de compreensão responsiva, que se dava na própria esfera cultural. A ideia da compreensão criadora é a da percepção de que um indivíduo não ignora seu lugar no tempo, sua própria cultura: a cultura não se esquece de nada. Devemos nos afastar do objeto para compreendê-lo, mas nunca renunciar nosso lugar no tempo e espaço. Do que se trata esse “não se esquece de nada”? É deste ponto que Bakhtin vai começar a conceber sua noção de tempo curto e tempo longo, que acabará virando seu trabalho de gêneros dos discursos organizados pelo cronotopo.

Como já foi dito por Todorov (1981), a partir da década de 1950, o que era uma preocupação se torna uma obsessão. Neste ponto, Bakhtin começa a se preocupar menos com o seu período de sociologia e mais com o que ele define como translinguística, o que, reiteramos, Faraco (2009) descreve como próximo de uma análise do discurso, como efeitos dessa memória discursiva representada pelo curto tempo e longo tempo. Isso é, em certa medida, reiterado por Todorov, que formula a linguística como o reino dos pronomes, morfemas e proposições; a translinguística seria o reino dos discursos e dos enunciados individuais.

Renata Coelho Marchezan (2006)³⁰ faz um bom resumo de como é incorporado a curta duração e a longa duração de Bakhtin. Segundo a autora:

³⁰ *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 115-132.

O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro; a réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico (MARCHEZAN, apud BRAIT, 2006, p. 117).

O diálogo tem necessidades de tempo e espaço, por ser a “parte viva” do enunciado. Possui, então, um sentido de cronotopo (tempo e espaço), ao passo que o discurso extenso, o que já não faz parte do diálogo (visto que não mais é real), só pode ser reconstruído de maneira externa, apontando suas relações e confrontações de sentido (relação exotópica). Os diálogos sociais não se repetem, são formas vivas e únicas (instantes), todavia, eles possuem e reiteram marcas históricas e sociais que caracterizam determinada cultura. Podemos destacar essas marcas pelo conceito de gênero de Bakhtin, que apreende as estabilidades dos diálogos sociais.

Apreender a reiteração na diversidade, organizar a multiplicidade buscando o comum, sem cair em abstrações extenuadas da vida. O gênero constitui a base do diálogo: tanto o cotidiano, gênero primário (sendo o gênero primário a base da linguagem comum), quanto o de longa duração, o gênero secundário (sendo estes enunciados culturais complexos). Posto isso, podemos compreender que Bakhtin separa ao menos duas espécies de diálogos, sendo, portanto, primário (linguagem do cotidiano) e secundário (diálogo de longa duração). O diálogo de longa duração ou secundário é aquele em que podemos encontrar discursos formalizados: artigos científicos, obras de arte etc. Portanto, o gênero secundário compreende códigos culturais mais elaborados, organizados em sistemas específicos.

Somos levados a crer, no que se refere a investigação aqui empreendida, que o ateliê é o local por excelência dos gêneros do discurso, tanto primários quanto secundários. Primários, quanto às conversas informais de alunos e professores, de professores e professores, artistas e alunos, artistas e professores etc.; secundários, quanto toda a sistematização que envolve tanto o ensino formal de artes quanto a sistematização do gênero artístico em si e a sistematização propriamente pedagógica das aulas e dos projetos de ensino envolvidos nos ateliês de ensino não-formais.

Irene Machado (2005)³¹ nos dirá que a conclusividade interna é a condição para a circulação na cadeia discursiva. Essa, então, mantém seu caráter de “dialogismo sempre inconcluso”, pois permanece como elo na cadeia do dialogismo. A

³¹ In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

conclusividade só se dá em enunciados estáveis, estes devem estar em seu contexto comunicativo, sendo histórica e socialmente situados, para que possam ser de fato assimilados, ou seja, culturalmente situados. Cultura essa que possui um próprio tempo. Fica evidente, então, que enunciados são situados em matéria de tempo e espaço, sendo fundamental para sua compreensão na cadeia discursiva. Este espaço é sempre o social e o tempo sempre o histórico. O tempo é organizado por convenções culturais, os gêneros discursivos surgem dentro de alguma tradição cultural com as quais se relacionam, permitindo a construção/reconstrução de uma imagem espaciotemporal (cronotopo) estética que oriente o uso da linguagem. Novamente reitero, para Bakhtin, na compreensão criadora, a cultura não se esquece de nada e isso envolve a memória de gênero. Pelo Cronotopo, então, o gênero mantém existência cultural.

Na nossa perspectiva, a das artes visuais, somos levados a considerar o que é dito por Deborah J. Haynes (2013) quanto às noções de longa duração e curta duração do gênero. Para a autora, um trabalho artístico considerado no tempo curto seria examinado no presente contexto, no passado recente e em seu futuro visível. O Grande tempo seria, então, utilizado para compreender artefatos culturais ou culturas inteiras. Grande tempo é, para Bakhtin, o infinito e não finalizado diálogo em que nenhum significado morre, a imortalidade histórica relativa. Haynes identifica o tempo curto de Bakhtin como o tempo pessoal do tempo corpóreo, enquanto o tempo longo é identificado como um fazer parte da história e das relações cíclicas.

Novamente podemos situar nossa investigação nestes termos, considerando o ateliê como o local por excelência, agora da curta duração e da longa duração. Se a longa duração é, para Bakhtin, a compreensão de artefatos culturais e culturas de modo geral, em um diálogo que nunca morre, um diálogo de imortalidade histórica relativa, sempre cíclico, o ateliê é um espaço por excelência desta imortalidade: nos objetos que produz, em seus espaços de significação quase míticos como o do cavalete, é todo um universo cultural, material, simbólico e conceitual. Se o tempo curto é, para Bakhtin, o tempo pessoal e corpóreo, local do passado recente, do presente contexto e do futuro visível, o ateliê também é seu local por excelência: nos corpos que transitam dentro do ateliê, alunos, professores e artistas, mesmo as idades que lá habitam são sempre transitórias e heterogêneas nos trabalhos inacabados, nos projetos para o futuro, sempre em ato e sempre em produção responsiva.

Quanto aos gêneros, Holquist (2005) dirá que são eles a categoria principal na própria concepção de dialogismo de Bakhtin por se tratar do modo como tempo e espaço são caracteristicamente relacionados entre si em uma unidade maior que uma parte única de um enunciado. Gêneros são modos de codificar regras assumidas para governar tempo e espaço em uma classe de enunciados. O gênero é, na concepção de Holquist, um sistema de referências para o cronotopo. O cronotopo, por sua vez, determina gêneros na mesma medida em que os gêneros determinam a sua forma. Para Holquist, padrões transitórios só são coerentes a nível dos gêneros, sem ele a teoria bakhtiniana ficaria insossa.

Irene Machado (2005, p. 159-161) sintetizaria uma abordagem cronotópica dos gêneros da seguinte maneira: 1) as obras, assim como todos os sistemas da cultura, são fenômenos marcados pela mobilidade no espaço tempo (devido ao grande tempo da cultura, rompimento do tempo no qual surge uma obra); 2) a cultura é uma unidade aberta, não um sistema fechado em suas possibilidades (nada na cultura é coisa do passado, tudo tem algo a dizer); 3) compreender um sistema cultural é dirigir a ele um olhar extraposto (uma linguagem é sempre criada pelo ponto de vista de outra linguagem, a heteroglossia fundamenta o diálogo das linguagens); 4) as possibilidades discursivas num diálogo são tão infinitas quanto as possibilidades do uso da língua. Os gêneros discursivos criam elos entre elementos heterogêneos culturais (aqui misturam-se os gêneros discursivos primários e secundários, uma forma de réplica).

Para não ficar vago, precisaremos compreender melhor o que significa este olhar extraposto. Em uma concepção de diálogos, tratar-se-ia de uma relação de fronteiras, logo de alteridade. Iris Zavala (2018)³² diz que, para Bakhtin, todo ato cultural vive de fronteiras, o ato cultural, portanto, vive entre a fronteira entre o meu contexto e o contexto do outro. Essa relação de fronteiras relaciona-se, nesta medida, com o olhar de quem é de fora, o olhar da exotopia, mesmo quando me relaciono com minha própria cultura. Bakhtin demonstra esse excedente de visão a partir de analogias com a espacialidade e os aspectos físicos que possuímos; para o autor, o excedente de visão se caracteriza espacialmente pelo que o outro pode ver de mim que eu não posso, pelo que eu posso ver do outro e ele não pode: “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais

³² In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 151-166.

como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (BAKHTIN, 1992, p. 43). Para Bakhtin, essa relação de excedente é aplicável tanto ao aspecto físico do corpo, no que enxergamos e somos enxergados pelo outro, quanto pela imagem que faço de mim mesmo, sempre em relação ao outro:

Não é na categoria do *eu* mas na categoria do outro que me posso vivenciar meu aspecto físico como valor que me engloba e me acaba, devo insinuar-me nessa categoria para ver a mim mesmo como elemento de um mundo exterior que constituí um todo plástico-pictural (BAKHTIN, 1992, p. 54).

Este excedente, relação de alteridade em que o outro me finaliza e eu finalizo o outro, não poderia deixar de ser aplicada por Bakhtin com relação a sua própria ideia de cultura. Isso é aplicado à criação de linguagens, uma linguagem só é acabada por outra linguagem, só é criada do ponto de vista de outra linguagem, portanto, é deste excedente de visão que percebemos a conclusividade de um gênero, a alternância dos enunciados, as réplicas do diálogo.

Qual seria, desta maneira, o excedente de visão em um ateliê? Como uma linguagem consegue criar e finalizar outras linguagens dentro de um ateliê? Em que medida acontece o excedente de visão, em que medida o olhar do professor ou do aluno pode ser exotópico? Poderíamos analisar o tempo de longa duração do ensino de artes visuais, ao menos no contexto não-formal, a partir deste olhar de confrontação dos diálogos. Qual é especificamente a alternância de enunciados que ocorreu e ocorre dentro de um ateliê? Seria a configuração espaço-temporal de um primeiro ateliê o que organiza os subsequentes?

Chegamos a um ponto em que devemos elucidar a forma pela qual Bakhtin elabora aquilo que ele chama de poética histórica, fundamentada em sua análise do cronotopo – trabalho iniciado em seu ensaio “Formas de tempo e de cronotopo no romance”³³, de 1940. Bakhtin afirma que a interligação entre tempo e espaço é fundamental para a compreensão de uma narrativa literária. Acerca disso, nos alerta Holquist (2005) que, para o dialogismo, o tempo convencional ou real não é menos organizado por convenções que o tempo narrado. Não existe, no dialogismo, uma diferença absoluta separando a existência livre de convenções e os textos. Não existe uma cronologia pura nem dentro nem fora dos textos. Um cronotopo particular é definido pela deformação (segmentação e espacialização) específica de um

³³ BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 7ed. São Paulo: Huicitec; 2014, p. 211-632.

determinado evento, podendo ser simultaneamente figuras ou a espacialidade que constitui o elemento dialógico do cronotopo.

Bakhtin emprega este termo em alusão ao conceito matemático introduzido nas teorias da relatividade de Einstein, vista pelo autor como uma metáfora, não importando o sentido específico que o termo carrega; o que importa para Bakhtin é ressaltar a indissociabilidade de tempo e espaço em qualquer segmentação de tempo narrado. Essa narração é própria ao gênero, sendo o cronotopo quem determina a forma do gênero na mesma medida em que este o determina. Mais especificamente, ao menos em literatura, o tempo narrado do cronotopo é a imagem que se faz do indivíduo. Sobre isso, Bakhtin considera que :

Kant define o espaço e o tempo como formas indispensáveis de qualquer acontecimento, partindo de percepções e representações elementares. Tomamos a apreciação de Kant do significado destas formas no processo de conhecimento, mas nós as compreendemos, diferentemente de Kant, não como “transcendentais”, mas como formas da própria realidade efetiva (BAKHTIN, 2014, p. 212).

Sendo, por conseguinte, para Bakhtin, o cronotopo não somente uma forma de segmentação do discurso narrado da literatura, mas uma concepção que dá forma a própria realidade efetiva e da cognição. Adail Sobral (2005, p. 138-139)³⁴ em sua elucidação da filosofia de Bakhtin, vai definir algumas características básicas do cronotopo que ajudam a esclarecê-lo como um fenômeno em que: 1) o tempo e o espaço estão ligados de modo intrínseco e necessário; 2) o tempo e o espaço são o continente da atividade, embora nem sempre se mostrem visivelmente nela; 3) o tempo e o espaço estão unidos no cronotopo, variam de acordo com as ordens, aspectos, séries ou momentos do universo (ritmos, indivíduos, sociedade, gênero, discurso etc.); 4) o sentido de tempo e espaço não é único, variando de acordo com a posição em que se encontra o agente da percepção; 5) as categorias de tempo e espaço são históricas, pois variam de acordo com as necessidades humanas da percepção.

Marília Amorim (2006)³⁵ enxerga a própria pesquisa em ciências humanas como uma relação entre pesquisador e pesquisado, que tanto pressupõe a exotopia, quanto pressupõe o cronotopo. Para a autora, a pesquisa com esse objeto que fala, que é, portanto, dialógico, é uma duplicação de temporalidades e seus respectivos

³⁴ In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 123-150.

³⁵ In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

lugares: o sujeito do instante, o do discurso vivo (pesquisado, parte do cronotopo) e o sujeito que vê de fora (pesquisador, sujeito da exotopia). Para Marília Amorim, o pesquisador é aquele que representa o tempo individual da exotopia, seu elemento privilegiado é o espaço, ele tem a capacidade de formar em sua autoria um acabamento daquilo que é por natureza inacabado (sendo este o próprio espaço e o sujeito pesquisado) e possui, dessa maneira, um excedente de visão. Por sua vez, o pesquisado faz parte do tempo representado, ele é a própria narração, portanto entendido como cronotopo, o elemento privilegiado deste sujeito é o tempo. Segundo Amorim, o elemento privilegiado do cronotopo é o estudo das concepções de tempo, como este tempo se articula em suas relações com o espaço. Para a autora, quando o pesquisador narra, da finalização e da autoria para o pesquisado, ele identifica e determina a produção discursiva em que o sujeito pesquisado determina sua visão de sujeito, sempre inacabado e aberto.

A relação de acabamento de cronotopia e exotopia parece, em um primeiro momento, excluir a possibilidade da autobiografia, mesmo da pesquisa com relação a si mesmo, visto que o excedente de visão parte do princípio de que o narrador não pode finalizar sua própria vida, somente o outro pode fazê-lo, só o outro pode ver meu início (nascimento) e meu fim (minha morte). Todavia, a definição de cronotopo de Bakhtin é escrita tendo em vista a autobiografia e a biografia, para o autor:

Mesmo se ele escrevesse uma autobiografia ou a mais verídica das confissões, como seu criador, ele igualmente permanecerá fora do mundo representado. Se eu narrar (escrever) um fato que acabe de acontecer comigo, já me encontro, *como narrador* (ou escritor), fora do tempo-espaço onde o evento se realizou. É tão impossível a identificação absoluta do meu “eu” com o “eu” de que falo, como suspender a si mesmo pelos cabelos. O mundo representado, mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem (BAKHTIN, 2014, p. 360).

Desta forma, o cronotopo funciona, por relações, tanto do mundo representante quanto do mundo representado. Não pode existir coincidência entre o mundo representado e o mundo representante. Para Bakhtin, é o mesmo que se suspender pelos cabelos. Porém, essa relação é abertamente dialógica; no ato de narrar um fato altero o cronotopo ao qual estou narrando, dou outra dimensão espaço-temporal para ela. Neste sentido que devemos compreender a relação de exotopia e cronotopo ao qual se referia Marília Amorim, como uma troca entre pesquisador e pesquisado, um diálogo fundamentado em relatos de eventos, transformados em objeto narrados pelo

observado em sua própria concepção de tempo-espaço, em outro objeto narrado (autoral) pelo pesquisador.

Ao que Holquist vai se referir como uma concepção própria ao cronotopo, de que este “começa assumindo que ambos padrões e distorções são construções” (HOLQUIST, 2005 p. 188, tradução nossa); tanto pesquisador quanto pesquisado (escritor ou leitor) não são isentos das construções de padrões e distorções dos próprios cronotopos. Um padrão de espaço e tempo será recebido então a partir de um segundo espaço e tempo, uma relação dialógica, sempre dinâmica. Para Holquist, o cronotopo, tal qual o enunciado para Bakhtin, é sempre uma relação que pressupõe diálogo, é o cronotopo de alguém para alguém sobre alguém. Visto que para o autor o cronotopo, tempo e espaço, nunca é compreendido de maneira pura, a percepção nunca o é. A dimensão não é meramente espacial e temporal, também é axiológica. O sujeito que experimenta tempo e espaço cria laços de julgamentos sobre esse modo de experiência. Logo, a percepção de tempo e espaço sempre possui alguma forma de responsividade, ela é valorativa, fundamentalmente a percepção de tempo espaço é para Bakhtin parte de uma visão de mundo.

O cronotopo para Bakhtin possui ao menos quatro elementos distintos: o tempo e a visão de mundo atribuída ao tempo; o espaço e a visão de mundo atribuída ao espaço. Essa visão de mundo particular, que organiza tempo e espaço de maneira narrada, ou até mesmo que é o tempo e espaço da realidade, é chamada também por Bakhtin de “ideologia modeladora de forma”. Emerson e Morson (2008) dirão:

Bakhtin entende a narrativa como moldada por uma maneira específica de conceitualizar as possibilidades de ação. É como se cada gênero possuísse um *campo* específico que determina os *parâmetros* dos eventos, embora o campo não especifique unicamente eventos particulares. Estudar o campo é estudar o cronotopo. (EMERSON; MORSON, 2008, p. 377).

Emerson e Morson avançam nessa direção em uma discussão acerca do cronotopo, afirmando que para Bakhtin, tanto na literatura como na cultura geral, o tempo é sempre histórico e biográfico. Não necessariamente em função da própria biografia ou no fato da história tratar de um tempo afastado, mas em sua própria organização, sempre dinâmica e nunca estagnada. Sempre dinâmica, pois, o espaço é sempre local do social, portanto, espaço do dialogismo, um campo de relações dialógicas e históricas, biográficas e sociais.

O cronotopo define-se, portanto, como uma materialização do tempo e do espaço, segmentado e organizado por algum projeto ou força, um espaço onde uma

narrativa se desenrola no tempo. Bakhtin descreve diversos cronotopos, como o cronotopo da estrada: o qual considera um dos mais importantes da literatura, como uma “grande estrada” onde vários encontros acontecem pelo caminho (BAKHTIN, 2014, p. 223). O motivo do cronotopo da estrada é, portanto, o de vários encontros, aplicando-o à cultura e outros campos: na ciência, como a estrada para determinado conceito, na esfera religiosa, como uma estrada para a vinda (epifania) etc. O autor examina também o que seria o cronotopo real do encontro como uma forma de organização da sociedade: encontros organizados da vida social, encontros diplomáticos, eventos em que tempo e lugar são definidos em composição segundo o lugar e a pessoa, ou seu contrário, encontros fortuitos.

É possível estabelecer uma relação do campo de estudo científico com o próprio cronotopo da estrada ou do encontro, assim o faz Marília Amorim (2004). A autora estabelece o campo como o um cronotopo da estrada das ciências humanas, uma forma espacial e temporal em que se organizam as diferenças, e oferece ao pesquisador a possibilidade de que o encontro com o outro se dê de modo sistemático, em função das próprias práticas e das restrições espaço temporais que se impõem ao pesquisador. A diferença do cronotopo do campo para o cronotopo literário da estrada é a de que a estrada é necessariamente aberta, seus encontros são aleatórios e seu tempo também, obedecendo a um ciclo que pode ser quebrado no caso de um encontro. O campo, por sua vez, é um espaço fechado, mesmo do ponto de vista geográfico, fechamento necessário pelo fato de que o encontro deve ser controlado, mesmo que, na medida do possível, sob condições transmissíveis, pela comunidade científica. A figura de imprevisibilidade do campo se dá na figura a ser compreendida, o próprio outro, que forma o seu objeto.

Se estuda o cronotopo para melhor se compreender o gênero do discurso. O gênero do discurso era entendido por Bakhtin como dividido em gêneros primários e secundário, estes compostos por enunciados, sendo enunciado para Bakhtin a unidade mínima da comunicação verbal. O que visa Bakhtin é de alguma forma esclarecer a natureza do enunciado, como se fundamenta uma relação entre enunciados primários e secundários e vice-versa.

Sendo os gêneros formas de enunciados relativamente estáveis, eles possuem a necessidade de serem respondidos, somente ao serem acabados que os enunciados podem ser respondidos, caso não o fossem não existiria possibilidade de alternância de sujeitos. Quanto a isso, Bakhtin (1992, p. 299) define três fatores

apresentados em todo enunciado orgânico: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer dizer ao locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

O tratamento exaustivo do objeto do sentido faz referência a pelo menos duas espécies de enunciados, aqueles que são fortemente padronizados que suscitam perguntas e respostas uniformes: a vida prática, a vida militar, os enunciados factuais, etc. Contrapõe aos enunciados onde a padronização é relativa ou indefinida, seriam esses os enunciados que precisariam do mínimo de atividade para se conseguir uma atitude responsiva. O autor refere-se aqui ao enunciado científico, visto que teoricamente o objeto é inesgotável, bem como toda atividade criativa, como a atividade artística. Podemos nos situar neste tipo de enunciado criativo, cuja resposta necessita do segundo fator, do intuito do locutor.

Segundo Bakhtin (1992), qualquer enunciado, desde o mais formalizado dos tratados científicos até o enunciado cotidiano, guarda uma intenção e um querer dizer do locutor. O intuito determina o próprio objeto do enunciado, bem como determina a escolha das fronteiras e o tratamento que este vai fazer de seu objeto em relação ao objeto do enunciado, Bakhtin diz que é pelo intuito do locutor que podemos “medir” seu acabamento.

O intuito, o elemento *subjetivo* do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados. É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o *intuito discursivo*, o querer dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o *todo* do enunciado em processo de desenvolvimento (BAKHTIN, 1992, p. 300-301).

Esse querer dizer do locutor, este intuito, realiza-se especialmente na escolha que o locutor do enunciado faz da forma típica que determina um gênero de discurso. A escolha se estabelece especificamente pela intenção do locutor, em função da esfera em que se encontra e da resposta que este quer obter, da corrente de comunicação que ele almeja se inserir. Bakhtin (1992) deixa explícito que utilizamos sempre os gêneros do discurso, todo enunciado possui alguma forma padrão e uma estruturação regular, utilizamos essas estruturações mesmo que imperceptivelmente. Fundamentalmente, o que Bakhtin quer dizer com isso é que os gêneros do discurso são as maneiras como organizamos nossos enunciados.

O enunciado, para Bakhtin, não é uma combinação absolutamente livre, ela é uma padronização necessária. Nos articulamos e dialogamos a partir de gêneros do discurso; estes enunciados que utilizamos, por mais livres que sejam, por mais criativos que sejam, nos são dados, não deixam de ter alguma espécie de normatividade. Em um primeiro momento, os enunciados são elos de uma comunicação verbal mais abrangente, somente em um segundo momento eles fazem parte da expressividade do locutor, desta forma, eles pressupõem alguma forma de normatividade.

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem obras literárias), estão repletos da palavra *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1992, p. 313-314).

O locutor, diz Bakhtin, nunca é um “Adão bíblico, perante objetos virgens” (BAKHTIN, 1992, p. 319) o objeto ao qual se está fazendo um enunciado já foi objeto de algum enunciado anterior, o objeto é então um elo da corrente da comunicação verbal. O enunciado, portanto, tem expressão sempre dupla, bivocal, daquele que enuncia e daquele que outrora falou deste determinado objeto, o outro. Este outro, para Bakhtin, é ativo no enunciado, visto que é a ele que se endereça o enunciado. A concepção de quem vai ser o destinatário de determinado enunciado, quem será o outro, é o que determina para Bakhtin o gênero, o destinatário de gênero é, portanto, quem determina a estruturação de gênero, intuito e tratamento.

Segundo Emerson e Morson (2008), os gêneros também são modos de se perceber mudanças na vida social. Mudanças de visões de mundo e alternâncias de gêneros de discurso, substituições, ou diferentes gêneros que se formam são modos de se conceber realidades. Para os autores, os gêneros do discurso serviriam como uma espécie de “órgão de memória” dos enunciados, uma maneira de passar de geração para geração as experiências, tanto registradas quanto as diárias.

Entendido dessa forma, os gêneros transmitem visões de mundo. Os gêneros do discurso, através de enunciados concretos, têm o potencial de transmitir a experiência concreta de uma memória discursiva. O gênero discursivo, como forma de transmissão de experiência, desenvolvida no gênero secundário (formalizado, de

enunciados com códigos culturais complexos), compreende tanto artigos científicos, histórias em quadrinhos seriadas, relações de trabalho, quanto corresponde à sala de aula, seja ela formal, ou não-formal.

1.6. ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Partiremos das questões levantadas no decorrer das concepções de Bakhtin e seu Círculo para organizar as questões da investigação, obtivemos, a partir dela, diversas questões que poderíamos propor, mas nos atentamos a alguns detalhes. Como visto por Faraco (2009), a proposta da translinguística bakhtiniana é mais aproximada, no que concerne as investigações acadêmicas contemporâneas, do que seria considerado como uma análise de discurso. Portanto, é nesta concepção de investigação que alinharemos este estudo.

Se o primeiro problema apresentado na investigação foi acerca da possibilidade do estudo em que a prática precede a teoria, em que as relações estabelecidas no cotidiano determinam qual será o movimento, a organização e a prática, é possível construir uma aproximação a partir da prosaística. Percebendo, assim, o ateliê de ensino não-formal como uma visão de mundo do cotidiano, discursos polifônicos (atravessados pelos discursos dos outros) de alunos, professores e artistas são uma heteroglossia (força centrífuga) que se desarticula na relação cotidiana, rumo à natural desordem do ateliê. O diálogo que vai se estabelecer é, portanto, o do ordenamento cotidiano (monologia), bem como sua desarticulação (heteroglossia), na qual reinará a prosaística da visão de mundo cotidiana (ideologia do cotidiano), não se esquecendo que, para Bakhtin, o movimento natural da própria cultura é sempre o da desordem. Para Bakhtin, a ideologia ou a visão de mundo do cotidiano, bem como a própria cultura, sempre ultrapassa a visão de mundo dominante, a desordem sempre supera a organização.

Dentro de um ateliê de ensino não-formal encontraremos estabelecidos tanto gêneros primários quanto gêneros secundários. A partir das concepções de Bakhtin, teremos tanto a monologia como a polifonia; tanto enunciados do cotidiano como enunciados organizados por alguma espécie de projeto. No tocante a um levantamento histórico das práticas das Escolinhas de Arte do Brasil e de seus predecessores, teremos, pois, de investigar com mais precisão a monologia e os gêneros secundários, visto que são modos de organização e de trabalho

empreendidos. Optamos por este viés pelo fato de os enunciados formulados já serem estáveis. Sendo, portanto, necessário seu contexto comunicativo, sua história e seus destinatários e sobredestinatários.

Esses enunciados, já estáveis e fazendo parte de uma corrente de comunicação verbal, são compostos de sujeitos falantes; nosso objeto é, pois, o das ciências humanas como definido por Marília Amorim (2004). A investigação se imagina, para conceber a alteridade de alunos e professores, bivocal, sendo a bivocalidade aqui a busca pela palavra do outro inserida no enunciado, a corrente discursiva onde se inserem esses outros. Novamente, a investigação se entende como o terceiro do diálogo, o que, como responsivo ao diálogo, faz parte deste diálogo e busca a compreensão. A compreensão, como nos fala Bakhtin, é necessariamente dialógica. Tomamos, então, como estruturação da investigação, a bivocalidade passiva: a estrutura será feita a partir do discurso do outro; sempre almejando a bivocalidade ativa, ou seja, que o outro se insira no discurso *a posteriori*.

Se tomarmos como fato o que disse Dominique Júlia (2012), de que a cultura escolar é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, bem como o conjunto de práticas que permitem essa transmissão de conhecimento, podemos dizer que a cultura escolar se faz por uma organização. Uma organização onde se pressupõe espaço e tempo. Tratando-se para nós o espaço como o ateliê, o tempo como a organização que se faz deste espaço, eles formam, portanto, convenções culturais estáveis.

Considerando o ateliê como espaço e o tempo, com a organização interna deste espaço, podemos atribuir os termos de longa e curta duração, sendo a longa duração as práticas estáveis, determinadas por anos de prática. Os enunciados de curta duração seriam concebidos, então, como a prática diária, a própria prosaística. Esse tempo de longa duração, já com seus enunciados estáveis, possui seu sobredestinatário estabelecido pela sua forma típica de estruturar-se enquanto gênero. Isso pressupõe que este tempo determina alguma espécie de imagem de indivíduo, ao que nos concerne, essa organização determina tanto o indivíduo aluno quanto o indivíduo professor; esse deve ser nosso foco de investigação.

Novamente, a concepção de quem vai ser o destinatário de determinado enunciado, quem será o outro, é o que determina para Bakhtin o gênero, o destinatário de gênero é, portanto, quem determina a estruturação de gênero, seu intuito e seu tratamento. Determinando o destinatário do enunciado estamos lhe determinando o

gênero, logo, poderemos averiguar o intuito do enunciado, bem como o tratamento no qual ele é concebido.

Essa imagem de indivíduo, composta por gêneros do discurso feitos através da organização espacial e temporal segmentada, acaba sendo organizada por cronotopos. Reiterando o que diz Holquist (2005), o cronotopo determina gêneros na mesma medida em que os gêneros determinam o cronotopo. A cronologia não é pura, um cronotopo particular é definido pela própria deformação, nisto ele se torna dialógico, quando um cronotopo conversa com o outro, podemos, pois, definir um gênero pela alternância de seus cronotopos e então, definir a alternância das concepções de indivíduo que cada ateliê de ensino não-formal possui, sempre em sua dimensão axiológica, na sua própria visão de mundo.

Qual é o cronotopo e o gênero de um ateliê de ensino não-formal? Nossa investigação também vai girar em torno desta questão. Entendido o cronotopo como a união de espaço e tempo, ele varia de acordo com ordens monológicas, séries e ritmos da prosaística. O cronotopo de um ateliê de ensino não-formal também vai variar de acordo com a posição onde se encontram seus sujeitos, tanto espacial (como é organizado o ateliê) quanto temporal (como se organizam as atividades diárias deste ateliê).

Utilizaremos, para compreender a imagem de indivíduo formada pelos ateliês, três elementos para organizar a investigação a partir das perguntas formuladas por Bakhtin: qual o eu-para-mim, qual o eu-para-o-outro, qual o outro-para-mim. Entendidas da seguinte maneira: o professor-para-mim (como se entende um professor de artes de ateliê não-formal), o professor-para-o-aluno (como o aluno identifica o professor), aluno-para-o-professor (como o professor identifica o aluno). Lembrando sempre a ressalva de Marília Amorim (2004), estamos lidando ao mesmo tempo com um objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante, ou seja, o objeto professor de ateliê não-formal já é anteriormente construído, ele passará por mais construções e ele é um ser que se constrói por seu próprio discurso, a investigação é necessariamente dinâmica e aberta.

Compreendemos visualmente a estrutura de nossa pesquisa a partir da tabela que se segue (Tabela 1), sendo a seguinte tabela usada como forma de estruturar visualmente as análises dos cronotopos que serão produzidas no decorrer de nosso estudo.

Tabela 1 - Estrutura do estudo

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Deve-se sanar ao menos as quatro questões básicas do cronotopo: qual a concepção de tempo e a visão de mundo atribuída a este tempo; qual é a organização espacial e qual a visão de mundo atribuída a este espaço. Sendo nosso limite o da utopia, em que todas as vozes têm a mesma potência e a não-finalizabilidade é tamanha que a polifonia reina soberana (a desordem). Sendo espaço e tempo categorias históricas, será, portanto, necessário situá-las desta forma, e se faz necessário um levantamento histórico de marcos formadores de discursividade.

A investigação necessariamente almeja atingir, por essa que será uma forma de análise de discurso, a visão de mundo intentada pelas diversas concepções de ateliê de ensino não-formal. Se faz crucial a investigação axiológica, de como os sujeitos envolvidos nos ateliês de ensino não-formal experimentam e criam laços de julgamento sobre as suas experiências. Somente desta forma é possível chegar no que seria a responsividade do enunciado criado por estes espaços, a quem eles respondem, em que ponto da cadeia discursiva se encontram, quem é seu destinatário e seu sobredestinatário, qual seu elo na cadeia discursiva. Se, como diz Emerson e Morson (2008), os gêneros do discurso são uma espécie de “órgão de memória” dos enunciados, cabe a este estudo construir este órgão.

O segundo problema de investigação que foi apresentado é o da influência que ainda se articula contemporaneamente nestes discursos em ateliês de ensino não-formais formados pelas Escolinhas de Arte do Brasil. Este ponto de investigação pressupõe que seja necessário recorrer aos gêneros de discurso, às concepções de cronotopos e à construção deste “órgão da memória” para compreender que indivíduos eram formados, que indivíduos são formados, que indivíduos se almeja formar dentro de um ateliê de ensino não-formal contemporâneo. Para tanto, será feita uma investigação sobre alguns marcos formadores de discursividade, tanto para as Escolinhas quanto das Escolinhas e seus posteriores, cruzando-se com alguns enunciados de educadores de ateliês de ensino não-formais contemporâneos, assim como imagens de ateliês (visto que para Bakhtin o enunciado também pode ser concebido visualmente, embora o autor não deixe isso explícito), para pôr essa

metalinguística, quase uma análise de discurso e determinar os elos desta corrente discursiva e aonde eles entram em diálogo.

2. O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – DA IMORTALIDADE RELATIVA DO ATELIÊ

Norbert Elias nos fala do processo civilizador como uma renúncia à violência nas relações sociais, uma ampliação nas capacidades de refrear nossos impulsos e desejos. Um sujeito submetido ao processo civilizador se constitui enquanto sujeito social, com características específicas que não fazem parte da constituição biológica; a natureza não determina nem o modo, nem o grau de nosso refreamento de nossos impulsos sociais. O autor, em seu artigo “Civilização dos pais” (2012)³⁶, associa este processo civilizador, que levou a uma sofisticação das regras do convívio social e da conduta até o momento da “descoberta” das crianças, ao seu direito de serem ouvidas e entendidas enquanto sujeitos.

Neste íterim, aproximamos a noção de processo civilizador de Norbert Elias, com a constituição de um sujeito social que vá ser determinado pelos refreamentos de seus impulsos sociais, como uma forma de cultura pensada por Bakhtin e seu Círculo, e portanto, podemos caracterizar o processo civilizatório como um monologismo, como uma força centrípeta em direção ao ordenamento e ao refreamento dos impulsos. A “descoberta” da criança, associada ao seu direito de ser ouvida, passa pelo refreamento de seus impulsos, bem como o que seria uma liberação de sua voz.

Compreende ao início do processo civilizador no Brasil, ao que concerne as Artes Visuais e o ensino de artes, o momento da chegada da corte imperial portuguesa ao Brasil. Em 1808, com a chegada da corte, estabeleceram-se as escolas de nível universitário: de medicina para cuidar da corte, de direito para formar a elite intelectual do país, a escola militar para defesa nacional, também a Academia Imperial de Belas Artes em 1826 sob o comando de Lebreton, para fomentar a intelectualidade da corte (BARBOSA, 2015)³⁷. Segundo Fernando de Azevedo (1944, p. 256)³⁸, como decreto,

³⁶ ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Soc. estado**. Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9922012000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2020.

³⁷ BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho, educadores, política e história**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

³⁸ AZEVEDO, Fernando de. **Introdução a Cultura Brasileira**: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

o nome original para a Academia de Belas-Artes (que seria abrigo da missão francesa no Brasil, encabeçada ideologicamente por Lebreton), fora *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios* (1816). Todavia, o nome foi instituído como Academia de Artes e sua inauguração aconteceu em 1826 sendo o nome alterado em 1820, e surgiu como um grande conflito entre a concepção sacra de arte de origem portuguesa, então tradicional no Brasil, e a expressão artística francesa, tipicamente laica.

A Academia Imperial de Belas Artes foi um movimento que chegou ao Brasil de acordo com a Academia de Belas Artes da França, que centrava o estudo no desenho, colocando-se contra as guildas de artistas, sendo a única forma de comércio e formação da classe trabalhadora artística na França à época, regulando o centro dos estudos acadêmicos e industriais de desenho e sua hierarquização, sendo o ponto mais alto e mais controlado o estudo do nu artístico e a figura humana (PEVSNER, 2004)³⁹.

Essa descoberta da infância é concomitante a diversos estudos da psicologia infantil, do final do século XIX e início do século XX, estes preocupados com estudos do desenvolvimento que, como atesta Maria Cristina Soares Gouvêa (2010)⁴⁰, auxiliaram a gerar critérios comparativos de grupos hierarquizados e classificados dentre desenvolvidos e não desenvolvidos, tanto no que tange a indivíduos quanto ao que tange a sociedades, divididos entre civilizados e primitivos. Um dos objetos de estudo de diversos dos pesquisadores da área da psicologia e do desenvolvimento infantil foram, então, os desenhos e grafismos infantis, colocados em diversas classificações e diversas linhas de pensamento.

O estudo sistematizado acerca do desenho infantil surge, no Brasil, a partir da década de 1930, o que coincide com o que é apontado por Ana Laura Godinho Lima (2020)⁴¹ como a *fase heroica* da Psicologia brasileira, marcada pela iniciativa de um pequeno grupo de professores em divulgar as pesquisas estrangeiras no Brasil. Todavia, este não coincide com a preocupação com relação à utilização do desenho e o ensino de artes como ferramenta de formação de mão de obra para a indústria,

³⁹ PEVSNER, Nikolaus. **Academias de Arte, passado e presente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

⁴⁰ GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Desenvolvimento humano: história, conceitos e polêmicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

⁴¹ LIMA, Ana Laura Godinho. O evolucionismo na psicologia educacional: uma análise historiográfica. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, v. 27, n. 3, p. 819-836, set. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702020000300819&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 dez. 2020.

ideia implementada pelos liberais logo após a implementação da República no Brasil, visando a universalização do ensino público. Esse movimento de desenho voltado à indústria foi institucionalizado em 1901 pela lei *Código Eptácio Pessoa*, proposta por Rui Barbosa, sob forte influência de Walter Smith, que colocava o desenho como fator importante para o progresso industrial (BARBOSA, 1984)⁴².

O ensino de artes para a formação de mão de obra é o momento em que o desenho se torna uma ferramenta civilizatória voltada para a criança, que, desde tenra idade, deve ter seus hábitos automatizados, seus corpos devem tornar-se úteis e inteligentes. O ensino de artes era voltado para o design da indústria, na forma do desenho geométrico, indo do mais simples ao mais complexo. Poderíamos compreender isso como um primeiro dispositivo, uma tecnologia política que visava a docilidade dos corpos infantis, preparando-os para a indústria, em uma relação que poderia ser compreendida por Foucault (1987)⁴³ como de docilidade-utilidade.

Pretende-se, neste primeiro momento, orientado de acordo com Foucault e a análise de discurso, a partir de escolhas teóricas que funcionem como modo de entrada no discurso específico do ensino de artes não-formal e como ponto de partida para formulação de novos enunciados (LIMA, 2019)⁴⁴, estabelecer a cronologia das séries formadas pelo ensino não-formal de artes, em suas linhas de ruptura e de descontinuidades, e, visto que mesmo a responsividade de um enunciado vem em resposta ao enunciado anterior, precisamos adentrar no discurso específico acerca do ensino não-formal de artes.

Esse discurso vai se constituir na forma de um conflito, esse conflito é o dos enunciados formados pelo ensino formal. O ensino formal também é estruturante no discurso formado no ensino não-formal, as vezes por oposição, as vezes como uma forma de alinhamento ideológico. Não cabe a este estudo elucidar as questões acerca do ensino formal, mas ele sempre se apresenta como um resíduo nas práticas de ensino não-formais. Todavia, estes não são de interesse deste estudo, visto que o sobredestinatário do ensino formal sempre foi, sempre será, a própria formalidade.

⁴² BARBOSA, Ana Mae. Walter Smith's influence in Brazil and the efforts by brazilian liberals to overcome the concept of art as an élitist activity. *Journal of Art & Design Education*, v. 3, n. 2, 1984, p. 233–246, 10.1111/j.1476-8070.1984.tb00117.x. Acesso em: 12 Dez. 2020.

⁴³ FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

⁴⁴ LIMA, Ana Laura Godinho. Autores e modos de entrada no discurso: um exame a partir da psicologia do desenvolvimento. **Educação e filosofia**, p. 33-67, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v33n67a2019-47900>. Acesso em: 22 abr. 2021.

Trata-se, portanto, de enunciados direcionados a convenções estabelecidas institucionalmente por políticas públicas que não caberiam no presente estudo.

Foucault (2008) compreende toda classificação, regras normativas e tipos institucionalizados como fatos do discurso, estes, segundo o autor, devem ser analisados em conjunto com os discursos que lhe façam relação. Para Foucault, a unidade de um livro, de um discurso, é sempre variável e relativa, ela é construída, de fato, através de um complexo de discursos. Neste ponto, podemos aproximá-lo de Bakhtin, para quem um enunciado só é responsivo, de fato, quando colocado dentro de uma corrente discursivo dialógica, sendo impossível um enunciado isolado. Para Foucault, uma obra não pode ser entendida como unidade homogênea, nem imediata, nem certa. Para o autor, a obra é determinada por uma função de operação interpretativa, uma função para definir uma expressão, compreender um pensamento e suas definições históricas. Isso coaduna com o que é dito por Bakhtin, para quem toda posição de responsividade, do terceiro do diálogo, aquele que de fato compreende, o faz de acordo com sua posição axiológica.

A concepção de discurso para Foucault (2008), essencialmente, não trataria de uma síntese, mas de uma dispersão (o que seria entendido por Bakhtin não como uma monoglossia, mas uma heteroglossia). Sua preocupação não é com o fenômeno de expressão, tão pouco o fenômeno linguístico do discurso, mas suas dispersões para diversas posições de subjetividades (Bakhtin entenderia essa dispersão para diversas posições como visões de mundo díspares em diálogo). Discurso, visto deste modo, é um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo, o que para Bakhtin seria evidente; visto que o sujeito se forma no outro, o sujeito se constitui na alteridade. Almejar uma continuidade em relação a si mesmo seria o mesmo que tentar se levantar pelos próprios cabelos.

Porém, o ponto em que mais uniria Bakhtin e Foucault é na concepção foucaultiana do campo dos enunciados. Para o autor, o campo dos enunciados compreende o domínio da memória: dos enunciados que não são nem admitidos, nem discutidos, dos que não definem nem verdades, nem validades, mas que, todavia, estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidades e descontinuidades históricas. Para Bakhtin, os enunciados, como parte de uma corrente de enunciados, da memória discursiva de gênero, fazem com que o diálogo se torne possível, sendo, para o autor, também indiferente se o enunciado é admitido

ou não. Caso este seja omitido, essa é tão somente uma resposta negativa quanto ao enunciado e a filiação total a seu enunciado oposto. Ambos os autores, quanto à análise de discurso, procuram uma memória dos enunciados.

Bakhtin não entra propriamente na análise do discurso, porém, sua concepção de translinguística e gêneros do discurso é bastante próxima de uma análise do discurso, não sendo, portanto, irrelevante se aproximar de alguma concepção já estabelecida de análise do discurso propriamente dita. A análise do discurso foucaultiana, a qual tomaremos como base neste primeiro momento, não entra nas mentalidades, nem na consciência do indivíduo, mas no próprio discurso. Ele o define como o anonimato discursivo, em que todos os indivíduos tentam falar em um campo discursivo. Tomamos, pois, próximo da concepção de linguagem de Bakhtin, em que a linguagem é polifônica, que todos tentam falar dentro da polifonia.

O enunciado, para Foucault, não se trata de uma estrutura. Para o autor, o enunciado é uma função de existência segundo regras que se sucedem e se justapõem, por alguma espécie de ato que se realiza por alguma formulação, sendo ela tanto oral quanto escrita. O enunciado, é, pois, uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis, que faz com que elas apareçam com seus conteúdos concretos, como realizações no tempo e no espaço, sendo uma formulação discursiva o que determina uma regularidade no tempo e no espaço, muito próxima da relação entre cronotopo e gênero discursivo em Bakhtin. O cronotopo determina o gênero, do mesmo modo que o gênero determina o cronotopo. O enunciado é, portanto, um domínio de localizações espaciais, distâncias e relações de vizinhança (alternância dentro de um diálogo) e também é o domínio dos objetos em função de um mesmo instante, em uma escala do tempo constituído no enunciado, pertencendo ao próprio enunciado. A diferenciação de um único enunciado se dará, então, através das relações entre enunciados.

Para Foucault (2008), o sujeito não é necessariamente a causa, a origem ou o ponto de partida de uma articulação de um enunciado. O enunciado é, pois, um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; lugar que é variável. Com isso, Foucault quer dizer que o próprio sujeito é formado por enunciados, ele faz parte deste enunciado, constitui-se enquanto sujeito a partir de enunciados que não necessariamente são do sujeito, este se apropria do enunciado que é do outro e pertence ao outro, sendo, portanto, o enunciado sobre um

objeto, ou sobre um sujeito, o que, ao fim e ao cabo, constrói o próprio objeto ou sujeito.

Para o autor, existe um campo associativo de enunciados: contexto de uma trama de enunciados determinados por uma série de formulações, na qual o enunciado se inscreve (sendo eles o que formariam uma conversação, um diálogo de tudo que precede e tudo que procede). Formado também pelo conjunto de formulações ao que o enunciado se refere para modificar ou repetir, adaptar ou rejeitar. Não existe, então, um enunciado que não reatualize os outros. Todo enunciado traria em si as reminiscências de enunciados anteriores. O enunciado, dessa forma, não está ligado apenas à situação que o provoca e suas consequências, está ligado também aos enunciados que os precedem e os que o seguem, formasse o dialogismo tal qual o bakhtiniano.

Finalmente, um enunciado não está dissociado do status que é compartilhado pelos outros enunciados aos quais ele compartilha a formulação. Podemos determinar esse status como uma forma de posição axiológica do sujeito. Tal qual atesta Bakhtin, seria, então, um princípio de localização, semelhante ao da exotopia. O enunciado, que só pode ser localizado pela sua posição em referência a outros enunciados, tem uma posição responsiva valorativa, compartilhada por aqueles que lhe compartilham a mesma formulação, a mesma visão de mundo.

Foucault (2008), entende este enunciado como uma formulação individual (ou coletiva) que faz surgir um grupo de signos: a formulação é um acontecimento, que é sempre demarcável segundo coordenadas espaço-temporais (cronotopo), que pode ser sempre relacionada a um autor, um ato específico. O discurso é entendido pelo autor como uma sequência de signos, enquanto enunciados, que podem atribuir modalidades específicas de existência. Uma formação discursiva é uma espécie de lei que determina uma série particular de existência. Compreendemos, desta maneira, o enunciado de Foucault como o cronotopo Bakhtiniano, bem como o discurso é visto como o próprio gênero discursivo, sendo o diálogo, para Foucault, uma positividade: uma espécie de campo de luta em oposições, cuja própria oposição cria um campo conceitual, um diálogo formado pela alternância e responsividade de práticas discursivas.

A análise de positivities pode mostrar quais as regras uma prática discursiva utiliza para formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas. Não são necessariamente uma ciência definida, mas uma

base a partir da qual se constroem proposições, desenvolvem-se descrições e efetuam-se verificações, desdobrando-se em teorias. Foucault (2008) define alguns limiares dessas positivities para determinar quando uma positividade de alguma prática discursiva tornou-se plenamente estabelecida, deixando, portanto, de ser uma positividade, sendo estes o *limiar de positividade*: momento no qual uma prática discursiva se individualiza e assume autonomia, no qual se encontra um mesmo sistema de formação de enunciados, ou de transformações de enunciados; *limiar de epistemologização*: quando, no jogo da formação discursiva, um enunciado se delinea, faz valer normas de verificação e de coerência em relação a um saber, exercendo uma função dominante; *limiar de cientificidade*: quando uma figura epistemológica delineada começa a obedecer certo número de critérios formais, certas leis de construção de proposições; *limiar de formalização*: quando discurso científico já puder definir axiomas, estruturas proposicionais e transformações aceitas a partir de si mesmo e de seu próprio edifício formal.

Dito isso, precisamos estabelecer um limiar de positividade para o discursivo que constituiu as Escolinhas de Arte do Brasil, visto que são a espinha dorsal para podermos investigar como se dá a prática de ensino não-formal no Brasil. Entende-se a EAB como um formador de discursividade no Brasil, que, todavia, não é como diria Bakhtin um “Adão da primeira palavra”, nem é a palavra final de um elo de enunciados; precisa-se, deste modo, estabelecer este limiar de positividade.

Considero sintomático para todo o movimento, bem como para nos atermos ao que será seu limiar de positividade, a origem do termo “Escolinha”, utilizado para denominar os espaços de aula aqui investigados. Temos como significado da palavra escola: “estabelecimento público ou privado onde se ministra sistematicamente o ensino coletivo”, vindo do latim *schola*, derivado do grego antigo *skholē*⁴⁵. No sentido vindo do latim, a palavra *schola* é o de intervalo do trabalho e pausa para o prazer de aprender; conversar para aprender, debater; local para instrução etc.⁴⁶. O sentido grego também vem da ideia de lazer, considerando o lazer grego voltado para a recreação intelectual, não sendo ela recreação física⁴⁷.

⁴⁵ CUNHA, Antônio Geraldo. Dicionário Etimológico da língua portuguesa [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2020.

⁴⁶ *Eetymonline.com*, s.v. “school,”. Disponível em: <http://www.etymonline.com/Index.php?term=school>. Acesso em: 13 maio 2020.

⁴⁷ *Oxforddictionaries.com*, s.v. “school,”. Disponível em: http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/school. Acesso em: 13 maio 2020.

Trago a noção formal e etimológica da palavra escola para evidenciar a transformação da palavra escola em escolinha, uma mudança de significante que acarreta uma mudança de significado. Sintomática por trazer uma compreensão que não se trata do tradicional, o diminutivo, neste caso, traz consigo uma noção de afetividade. Porém, o mais importante não é a forma como é escrita a palavra, mas em que contexto ela surgiu. Seu nascimento foi espontâneo, sua invenção foi natural e vinda de uma livre expressão infantil:

Estávamos realmente fazendo uma experiência em aberto, até o momento em que começamos a sentir que precisava de um nome. Ai é que surgem as crianças que já começavam a dizer: “amanhã eu venho à Escolinha”, e elas só chamavam de escolinha. Percebi de imediato que elas faziam uma distinção entra a escola institucional e aquele lugar que elas passavam a chamar de Escolinha. Escolinha, no diminutivo, com o componente afetivo. Uma era a escola onde ela ia aprender, a outra onde ela ia viver experiência, expandir-se, projetar-se. Então foram elas mesmas que deram o nome. (RODRIGUES, 1980, p. 39)⁴⁸.

O nome próprio, nos diria Augusto Ponzio (2007)⁴⁹, é descrito por Peirce como um signo na dinâmica relação entre indicialidade, simbolicidade e iconicidade. Visto pelo autor como uma semiose em ato, ele seria uma conformidade entre interpretado e interpretante, variando em graus de alteridade e de dialogismo, entre seus interpretantes e o interpretado. Existe, nessa fala de Augusto Rodrigues, a transformação de um significante, alterando o significado. Interpretantes e interpretados, neste caso, concordariam que o espaço da EAB é constituído pelo afeto. A Escolinha de Artes do Brasil apresenta-se então em um termo em franca oposição à escola, como apresentado e escolhido pelos próprios alunos envolvidos no início das experiências das Escolinhas, na dinâmica do interpretante que decide seu signo para um interpretado. Os alunos, portanto, dão sua própria autoria para sua experiência.

Já em sua nomenclatura, este movimento se apresenta em oposição ao sistema institucional vigente, sendo ele então uma experiência em aberto, livre e ilegítima. A forma como foi criado o nome da Escolinha resume bem o movimento. As Escolinhas sempre foram os espaços das crianças, onde elas poderiam ir para expressarem-se da maneira como bem entendessem, onde o professor as auxiliaria

⁴⁸ RODRIGUES, Augusto (Org). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 1980.

⁴⁹ PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2007.

com materiais ou as conduziria em alguma tomada de decisão. Fundamentalmente, as Escolinhas foram espaços de troca de experiências entre alunos, professores e artistas, onde um desfrutava da liberdade de expressão, outro de plena liberdade de observação, estudo e aperfeiçoamento, onde se misturavam as identidades de professor, aluno e artista.

O primeiro limiar de positividade da EAB pode-se perceber por essa introdução, é o da livre expressão da criança. A literatura sobre a livre expressão, sobre o livre fazer, é um conjunto vasto de conhecimentos, todavia, ele possui uma própria formação de discursividade, envolta no nome de Franz Cizek. Esse, todavia, é um formador de discursividade, sua prática é tomada como referência, mas ela própria fica, por vezes, perdida em seu próprio discurso. Porém, evidentemente, temos nele um princípio de gênero discursivo.

2.1.O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – CRONOTOPO DA LIVRE EXPRESSÃO OU DO CRONOTOPO DO PROFESSOR ARTISTA

Diversas instituições contribuíram para a construção do ensino de artes na Europa e tiveram influência no Brasil, o sistema de guildas da Idade Média, o sistema de academias de arte surgidos no século XVII e XVIII e, mais recentemente, as escolas de comércio e artesanato, as escolas públicas e os museus. Todavia, ao que concerne nossa investigação, a construção do gênero do discurso que envolve o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil remonta à década de 1880, quando começam os estudos da infância e da expressividade infantil.

Este momento histórico, do princípio do Modernismo, é marcado pelo sentimento da classe artística de que a academia havia se tornado um obstáculo para sua originalidade, o que acabou por se tornar um princípio do progresso artístico (EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003)⁵⁰. Já ao final do século XIX surge a chamada arte “primitiva”, percebida então como um novo começo artístico. Dentro desta vertente da arte moderna, artistas como Paul Klee e Picasso utilizavam motivos da cultura dita primitiva, bem como a arte infantil. Grandes coleções de artefatos ditos primitivos reunidos em museus etnográficos foram influências para diversos artistas.

⁵⁰ EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

Esse enfoque no primitivo fora fruto do colonialismo dos poderes dominantes europeus do século XIX.

Nesse contexto em que a educação no sentido moderno encontra a expressividade infantil – “la educación del arte em sentido moderno surgió unida al ‘descubrimiento’ del arte infantil, que se consideró como una forma peculiar de arte primitivo, especialmente en las classes de arte juveniles de Franz Cizek” – é atribuída à “descoberta” da expressividade e do desenho infantil ao tcheco Franz Cizek (EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003 p. 26-27).

Franz Cizek nasceu em 1865, em Leitmeritz no Elbe, na Bohemia, porém, viveu em Viena desde seus dezenove anos (VIOLA, 1936)⁵¹. Cizek se tornou estudante da Academia Real de Belas Artes de Viena, em 1895, depois de completar seus estudos em Leitmeritz. Fez então parte da geração Austríaca que rompeu com a tradição de artistas anteriores, a qual denominavam *Akademiker*, fundando então, em 1896, o grupo *Secession*, que buscava outras formas de arte. Cizek fazia parte deste grupo, tendo contato frequente com os líderes deste movimento, sendo eles: Otto Wagner, Olbrich, Moser e Klimt (VIOLA, 1936). Suas tendências artísticas estavam então ligadas a uma versão Vianense de *Art Nouveau*, sendo Gustav Klimt o mais reconhecido dentre os artistas deste círculo.

Segundo consta a biografia escrita por Viola (1936), Cizek teria observado os desenhos de uma família de carpinteiros que estavam em sua casa, a partir disso começou a perceber a produção de crianças sempre do mesmo tipo, reconheceu, nesta criação, uma proximidade com seu estilo artístico e, a partir disso, começou a afirmar que a arte infantil poderia ser admirada por si mesma. O grupo que então Cizek participava o incentivou a abrir uma escola privada infantil. Entende-se este momento como o primeiro limiar de positividade, quando, pelo reconhecimento da arte infantil, surge a possibilidade de um ateliê de arte infantil, cuja organização espacial e temporal se dará em função da produção infantil.

Suas aulas remontam ao menos ao ano de 1896, como dito por Viola (1936), quando Cizek ministra aulas em Realschule no sétimo distrito de Viena. Em 1897, ele recebe a permissão formal de ministrar aulas no chamado Juvenile Art Class e começa a ter certa notoriedade, recebendo algumas visitas. Dentre elas, a visita Carl Götze, envolvido com a *Hamburg Society of Art Education*, que partilhava da ideia de Cizek

⁵¹ VIOLA, Wilhelm. **Child Art and Franz Cizek**. Viena: Austrian Junior Red Cross, 1936.

de que a criança é naturalmente criativa, e já seria, então, naturalmente preparada para a arte. *Hamburg Society of Art Education* buscava novos modelos de educação artística, informando o então ministro da educação sobre as aulas de Cizek. Sua Juvenile Art Class, no ano de 1904, começou a fazer parte da Escola de Artes e Ofícios (*Kunstgewerbeschule*), tornando-se então institucionalizada, passando a ser o local onde Cizek ministrou suas aulas até o ano de 1938, porém, Cizek continuou lecionando até ao menos 1941, falecendo no ano de 1946 (EFLAND, 2002)⁵².

Neste momento, fica clara uma espécie de formalização do que seria seu ensino, visto que, no que seria um vocabulário foucaultiano, a formação discursiva que envolve o ensino de artes infantil, tal qual era pensado por Cizek, utiliza seu status de fala. Ele é um artista com certa notoriedade, tem a possibilidade de instaurar certa nova discursividade. Cizek, então, consegue um lugar institucional para seu discurso, nas Escolas de Artes e Ofícios. Neste lugar institucional, Cizek pôde definir sua relação em função de seu objeto, ministrar aulas de artes para crianças, essas que teriam sua expressividade tomada como produto final, em função do próprio discurso de Cizek, artista formal e formalmente institucionalizado pela Academia Real de Belas Artes Vienenses.

Entretanto, é falso atribuir a Cizek a falta de orientação em suas aulas, mesmo se considerando o livro *A lecture by professor Cizek* de Francesca Wilson e Franz Cizek (1921)⁵³, que atesta que o método de Cizek é não ter método, deixar a criança produzir por si mesma. Nesse sentido, podemos estabelecer um primeiro cronotopo, mesmo que incipiente, do gênero de discurso da educação artística de ateliê, sendo esse o da livre expressão. O cronotopo da livre expressão se constituiu, em linhas gerais, por um espaço acolhedor, onde o tempo é administrado e calculado em função da própria criança. Podemos afirmar que este primeiro momento do gênero discursivo tem a criança como destinatário, seu sobredestinatário, seria o do artista. Podemos dizer que o sobredestinatário é o artista, pois a arte infantil neste momento de livre expressão considera a produção infantil enquanto uma obra de arte plena, logo, mesmo sendo a criança o destinatário do discurso, o seu sobredestinatário é, pois, o

⁵² EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

⁵³ WILSON, Francesca Mary. **A lecture by professor Cizek**. Londres: Children's Art Exhibition Found, 1921.

próprio campo artístico. Pode-se dizer que o cronotopo da livre expressão constitui a primeira organização deste gênero.

De acordo com Ana Mae Barbosa (1982), os métodos de Cizek envolviam uma pesquisa rigorosa e exigente de elementos e princípios de desenho, sendo então suas aulas presididas por algum tipo de orientação, não exatamente uma liberdade pura ao aluno. Tem-se com isso que, mesmo que o cronotopo da livre expressão seja orientado em posição responsiva em relação a criança, seu sobredestinatário não deixa de ser o campo da arte. Puramente, não estamos falando de uma heteroglossia dos alunos, criando livremente em uma multidão de vozes entrelaçadas. O cronotopo aqui, fundamentalmente, tem como sobredestinatário o próprio campo da arte, sendo responsivo ao campo da produção artística, necessita de um monologismo para se adequar. O aluno precisa, portanto, de organização e orientação em direção ao que é um enunciado propriamente artístico.

Mesmo que tivesse algum reconhecimento local, Cizek acabará por não obter reconhecimento de seus pares professores. Como atestado por Efland (2002), recebeu uma forte oposição de professores de arte de seu tempo, alguns dos quais pediram ao ministro da educação que evitasse tamanha “corrupção da juventude”.

Ainda que possivelmente influenciador do método de ensino da Bauhaus, por conta de sua proximidade de método com Johannes Itten, que também lecionou em Viena e desenvolveu a primeira versão do curso da Bauhaus em 1919, chamado de Weimar por Walter Gropius (EFLAND, 2002), Cizek continuou sem aceitação de seus pares. Mesmo se considerarmos Itten, partidário de um ensino expressionista, que ao entrar em conflito com Gropius, partidário de um ensino tecnicista e racional, fez com que Itten abandonasse Weimar em 1922 (EFLAND, 2002). É dito por Rosa Ivelberg (2016)⁵⁴ que Itten, antes de trabalhar na Bauhaus, teria estudado nas *Kunstgewerbeschule* de Viena, onde formaram-se Lowenfeld e onde Cizek orientava classes para crianças e jovens. Ou se considerando este local onde lecionava Cizek, a Escola de Artes e Ofícios (*Kunstgewerbeschule*), pois, em sua concepção este tipo de escola é ligado a escolas de comércio. Surgindo durante a década de 1860, inicialmente na Alemanha, se centralizavam em uma ideia de aplicação industrial das

⁵⁴ IVELBERG, Rosa. Contribuições de Thierry de Duve à arte/educação contemporânea. In: ARANHA, Carmen S. G.; IVELBERG, Rosa (Org.). **Espaços de mediação: a arte e suas histórias na educação**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2016. p. 147-164.

artes, compensando a menor atenção aos aspectos técnicos com uma maior ênfase no desenho e cultura artística. Estabeleciam então vínculos com museus de artes decorativas, que habitualmente possuíam obras de outras culturas e épocas passadas, sendo, no caso de Viena, o Museu Austríaco de Arte e da Indústria, fundado em 1864, vinculado ao *Kunstgewerbeschule*, fundado em 1867 (EFLAND, 2002). O método de Cizek, então, pouco tem a ver com o método utilizado no geral pelas Escolas de Artes e Ofícios.

Mesmo por Lowenfeld, um de seus mais notórios alunos e que viria a ser uma influência direta do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, ou de seus comentadores, como John Dewey, que também se tornará influência direta ao Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, Cizek não é de todo bem-visto. De acordo com Ana Mae Barbosa (1982, p. 48-49)⁵⁵: “Dewey não aceitou a posição extrema de Cizek. A função do professor na escola de Cizek foi em geral interpretada como a de um espectador do trabalho da criança e guardião de sua liberdade. Dewey contribuiu para essa interpretação”. Já para Lowenfeld, a arte infantil nunca fora um fim em si mesma. Segundo Efland (2002, p. 344), acerca de Lowenfeld:

En 1921 ingresó en la Kunstgewerbeschule de Viena y estudió con Franz Cizek; Saunders (1960) sugiere, sin embargo, que Lowenfeld no era seguidor de Cizek, y que si éste tuvo alguna influencia sobre él, fue negativa.

Podemos afirmar que Franz Cizek é presente no discurso das EAB como um elo longínquo e organizador de um primeiro cronotopo do gênero da educação artística. Porém, de modo geral, as Escolinhas não possuem o entendimento de que a criança produz uma arte que é um fim em si mesma, seu modo de entendimento é muito mais o estudo da expressividade da criança e o desenvolvimento a partir da livre expressão, bem como uma ideia de formação através da arte. Entretanto, é possível estabelecer uma relação com Cizek no que concerne à posição ocupada no campo das artes e da educação artística, como um horizonte espacial comum, podemos traçar alguns paralelos, não só com o MEA, como com algumas experiências de ateliê infantis de arte que precederam o movimento.

Para estabelecer a posição ocupada por Cizek, devemos levar em conta que: “Se compararmos esses modos de trabalho, as particularidades dos procedimentos

⁵⁵ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Recorte e colagem**: Influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

atípicos revelam-nos, por contraste, como é que as coisas se passam quando seguem a via normal” (BECKER, 2010, p. 197)⁵⁶. Becker divide então o que ele chama de mundos da arte entre: profissionais integrados, sendo estes aqueles que dominam os procedimentos e conhecimentos técnicos, as condutas e as bagagens intelectuais para a realização de uma obra, apoiando-se em uma tradição comum de problemas e soluções; *mavericks*, sendo estes aqueles que em algum momento podem ter participado do mundo da arte, porém, prosseguem seu trabalho sem se apoiar neste mundo, manifestam desprezo pelos procedimentos vigentes e são acusados de ignorar a tradição comum de problemas e soluções, frequentemente recrutando seus discípulos ou assistentes entre o pessoal não especializado, eventualmente integrados ao mundo da arte; artistas populares, sendo aqueles que se inscrevem nas práticas correntes de uma determinada comunidade. Seu trabalho reflete então os interesses de uma dada comunidade, porém, sem apresentar uma linguagem comum para a formulação de juízos; e *naifs*, sendo aqueles que, em princípio, não possuem qualquer relação com o mundo da arte, podendo ser ou não cooptados eventualmente por algum mundo da arte.

Tomando a ferramenta conceitual de Becker e alargando um pouco seu entendimento, podemos afirmar que Franz Cizek foi um profissional do mundo das artes integrado, ao mesmo tempo um *maverick* em relação ao ensino de artes. Ele possuía os procedimentos técnicos, as condutas e bagagens intelectuais para a realização de uma determinada obra, sendo sua formação a mais recorrente para os artistas de seu círculo, tendo inclusive a aceitação de seus pares mais importantes de artistas a sua época: os *Secession* de Viena. Com relação a sua atividade enquanto educador artístico, podemos dizer que era um *maverick* por demonstrar desprezo aos procedimentos vigentes, ignorar os problemas e soluções comuns e não ter a aceitação de seus pares, sendo eventualmente integrado ao “mundo do ensino de artes”.

De fato, não podemos afirmar que o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil seguiu os preceitos de Franz Cizek, ao menos no que tange a sua noção da arte infantil como fim em si mesma. Já em relação à sua posição dentro do campo da educação artística e ao campo artístico, Cizek pode ser considerado a tônica geral da maioria dos exemplos de educação artística, em que o artista torna-se professor, o

⁵⁶ BECKER, Howard. **Mundos da Arte**. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

que será apresentado no decorrer da presente investigação, como profissional integrado ao mundo da arte que, ao mesmo tempo, é um *maverick* em relação ao ensino de artes.

Poderíamos compreender em termos bakhtinianos como um diálogo entre o ensino de artes e o próprio campo artístico, cujos enunciados se alternam entre aceitação e negação. Enquanto se é aceito como artista, não se é totalmente aceito ou se é marginalizado em um primeiro momento enquanto professor de artes, vice-versa. Quando uma força centrípeta, portanto monológica, estabelece este artista como professor, haverá uma força polifônica com relação ao campo da arte e o campo da educação artística, da qual surgirá uma autoria de professor de artes, do professor artista. A alternância de enunciados iniciais do gênero é, desta maneira, entre o ensino de artes e o próprio campo artístico.

Tem-se, dessa forma, o que seria o cronotopo inicial da livre-expressão, vendo aqui a criança como destinatário e o campo da arte como seu sobredestinatário. Podemos determinar o professor-para-mim do gênero de livre expressão como o professor-artista, visto que este se forma no diálogo entre educação e artes, confundindo mesmo seus limites. O professor-para-o-aluno, neste primeiro momento de livre expressão, não deixa de ser um professor. Como visto, mesmo que as aulas de Cizek tenham sido uma experiência em direção à arte da criança, ele formalizava suas aulas da mesma maneira que um método de ensino de ateliê, visando apenas um sujeito diferente, porém, a relação ainda se mantém como aluno-professor. O aluno-para-o-professor se forma como o aluno artista, cuja finalidade de sua produção é a arte em si mesma; ele é capaz de, pôr si mesmo, ser um artista. A produção infantil, neste momento, responde diretamente à concepção da época com relação a arte moderna.

Em muitos sentidos podemos dizer que a livre expressão de Cizek instaurou uma discursividade nova, vários são os professores e autores que irão se referir a sua concepção de ensino de artes como uma espécie de marco zero. Entretanto, fica evidente que grande parte das referências que se tem de Cizek são, de alguma forma, romanizações da livre-expressão. Mesmo referindo-se à produção das EAB, são recorrentes os enunciados exaltando Cizek, tal qual Dinorath do Valle Kuyumjian que diz:

A sensacional revelação de que a criança é criadora por natureza até seus dez anos e que, portanto, faz arte no mais puro sentido intuitivo, devemos a Cizek que, em 1885, descobriu que a escola, com seus métodos antinaturais, aniquila a expressão criadora infantil. São suas as palavras: "A menor

produção de uma experiência íntima vale mais que a mais inteligente das cópias". Apesar de Revaissou ter lutado por um sistema mais racional de ensino, rebelando-se contra o desenho fundamental na geometria que Guillaume implantara a partir de 1878, a escola continuava a seguir os métodos formalistas de adestramento, partindo dos elementos para as formas. Fora da escola a criança não fazia arte. Podia ser auxiliar de artista, excepcionalmente, mas esse papel era caracterizado pela imitação das maneiras de ser do mestre. Cizek realmente descobriu a arte infantil ao encontrar, no desenho espontâneo, aspectos plásticos surpreendentes. Em 1891, abre a primeira escolinha de arte infantil, com seus próprios recursos e, alguns anos após, ela foi instalada na Academia de Arte. O método que usou foi sempre o intuitivo.

Hoje, todos os países civilizados possuem escolinhas dessa natureza. No Brasil temos hoje 22 Escolinhas de Arte Infantil, destacando-se a do Rio de Janeiro, a de São Paulo, a de Porto Alegre e a de Recife. O iniciador da educação artística da criança brasileira foi o pernambucano Augusto Rodrigues, desenhista, caricaturista, pintor e jornalista nascido em Recife em 1913 (KUYUMJIAN, apud RODRIGUES, 1980, p. 69)⁵⁷.

Em uma primeira aproximação, vemos que Augusto Rodrigues é colocado em pé de igualdade a Cizek, ao menos no que tange ao fato de ser desvinculado do ensino tradicional, priorizar a livre expressão, ser um professor-artista. Todavia, esse discurso ignora a sistematização de Franz Cizek, ressaltada sobretudo por Ana Mae Barbosa. Poderíamos dizer, então, que existem ao menos dois Cizeks, o que ficou como elo da cadeia verbal, o do cronotopo da livre-expressão. Também temos o cronotopo do artista-professor, este mais próximo do que seria o sujeito real de Franz Cizek. Dividindo, pois, entre não dois gêneros, estamos sumariamente falando do mesmo gênero neste momento, ou seja, o da educação artística de ateliê não-formais, mas dois cronotopos.

O cronotopo da livre-expressão romântica se forma pelo espaço onde a criança tem o controle do tempo, onde ela produz em função de sua própria expressividade, onde a criança tem em si a capacidade de produzir arte com efeitos plásticos e espontâneos. O ateliê deste cronotopo se organiza em função da criança, o espaço físico deixa todos materiais a seu alcance, a criança determina para o professor os ritmos e objetivos.

O cronotopo da livre-expressão artística (ou do professor artista) é formado pelo espaço onde a criança obedece a certas imposições que correspondem à própria arte. O professor, nesse espaço, orienta os alunos com relação a certos métodos e expectativas de que estes alunos produzam formas de expressões que respondam ao campo artístico. O espaço, visto aqui, é o do próprio ateliê do artista, o tempo é organizado, pois, em função da própria produção. Este vai variar de acordo com o

⁵⁷ In: RODRIGUES, Augusto (Org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: INEP, 1980.

artista-professor e a época vigente. No caso de Cizek, o modernismo da *Art Nouveau* e da idealização de um dito primitivismo.

Podemos organizar visualmente o anteriormente exposto de acordo com a seguinte tabela (TABELA 2),

Tabela 2 – Cronotopos da livre expressão romântica e professor-artista

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Cizek: Livre Expressão Romântica	Criação da própria criança (criança organiza seu próprio tempo)	Campo da Arte, arte infantil entendida como um fim em si mesma	Organizador de um espaço acolhedor	Acompanhante e auxiliar no espaço do ateliê	Sujeito livre, deve expressar-se por si mesmo
Cizek: Professor-Artista	Criação da própria criança em relação ao campo da Arte	Produção artística voltada ao campo da Arte	Artista organizador da produção artística	Artista e "líder" do ateliê	Orientador em relação a expectativas e imposições do campo da Arte

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

2.1.1. O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – CRONOTOPO DA LIVRE-EXPRESSÃO ROMÂNTICA OU CRONOTOPO DA LIVRE-EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO ATELIÊ LOLA UFUS

Por se tratar de uma primeira aproximação, caberá a este tópico a elucidação do que se trata o ateliê Lola Ufus. Feita essa aproximação, os capítulos procedentes adentrarão diretamente junto à análise de imagens feitas no mesmo instante em que serão feitas as análises dos cronotopos concebidos em cada capítulo, do órgão de memória, do gênero, da educação artística.

O ateliê de ensino não-formal Lola Ufus foi onde trabalhei durante ao menos dez anos, tenho isso como uma primeira aproximação possível dos gêneros do discurso aplicados à minha própria vivência enquanto aluno e enquanto professor. Esse espaço fora fundado por minha tia, Isabel Maria Silveira Preto de Oliveira, no ano de 1998. Esse ateliê funcionou em ao menos três espaços diferentes, sendo ele inicialmente no espaço de um ateliê coletivo, rumando para um local próprio, em seguida indo para o local definitivo na avenida Caçapava, em Porto Alegre.

Lá lecionaram diversos professores, sendo as primeiras duas professoras minha tia e minha avó, Nerê Therezinha Silveira Preto de Oliveira. Suas formações enquanto professoras viriam da escola normal, obviamente em momentos distintos.

Tendo minha avó feito escola de Belas Artes antes dos anos 1980, e minha tia tendo feito sua formação nos anos 1990. Eram, pois, duas profissionais inseridas no ramo artístico, que lecionaram por anos em escolas formais. Minha avó fora professora de artes no Instituto de Educação General Flores da Cunha de Porto Alegre, minha tia foi e continua sendo professora da ACM Centro de Porto Alegre.

Porém, suas práticas de ateliê diferem de suas práticas de sala de aula, as diferenças são aparentes mesmo com relação aos seus colegas de ateliê, tendo cada professora uma visão axiológica distinta em relação às demais no espaço de um único ateliê, neste caso, Lola Ufus. Já na segunda sede do ateliê, começa a ministrar aulas Carlos Renato Borges da Silva, um eletricista sem formação acadêmica específica, que, à época, trabalhava também em um pet shop. Carlos Renato, depois de começar a trabalhar no ateliê, ministraria aulas de marcenaria, de escultura e acabaria por expor seus trabalhos, considerados *naifs*, em um espaço da Bienal do Mercosul, assim como alguns projetos específicos na região da Restinga de Porto Alegre. Mesmo sem formação específica na área, Carlos Renato encontraria no espaço do ateliê alguma forma de afirmação em seu trabalho, sendo por ele desenvolvido e adentrando ao meio cultural Porto Alegrense.

No terceiro endereço foram também professoras diversas alunas por lá formadas como: Juliana Veloso (artista e professora), Camila Borba (professora), Júlia Hauser (artista, quadrinista e professora), Clara Trevisan (artista e professora), Vitória Tadielo (artista e professora), dentre outras. Bem como um professor também sem formação específica: Vinicius Dullius. Este um cartunista e ilustrador, com algumas publicações e alguns quadrinhos produzidos. Tem-se, então, como professores dentro do ateliê, tanto profissionais de formação específica quanto artistas-professores sem formação específica e sem experiência de sala de aula formal, apenas enquanto alunos.

A organização espacial do ateliê, ao menos o terceiro, gira em torno dos desejos de produção dos alunos, todavia, estes alunos não têm o material a seu pleno alcance. São, no total, três salas, a primeira corresponde às aulas de desenho, de pintura, de recorte e colagem etc. São, portanto, produções quase necessariamente gráficas, lá ficavam Vinicius e Isabel. A segunda sala corresponderia a produções plásticas, como pintura, aquarela, desenhos em dimensões que necessitassem de um cavalete. São produções do que seria um, na falta de uma expressão melhor, cânone artístico, lá trabalhava Nerê. Na terceira sala, teríamos o local da marcenaria, da

escultura em pedra, da argila etc. Aqui trabalhava Carlos Renato, ele tomava conta de todas as produções inseguras para as crianças como, por exemplo, a serra tico-tico, mas deixava o projeto em função do aluno.

Em uma primeira aproximação, podemos vincular tanto o cronotopo da livre-expressão romântica quanto o cronotopo da livre expressão-artística. Todavia, ambos não de maneira pura. Se para o cronotopo da livre-expressão romântica o espaço do ateliê se organiza em função da criança, este ateliê não corresponde a isso, a criança pode, neste ateliê, organizar seu próprio tempo, deslocando-se de sala em sala de acordo com seus processos e ritmos. Todavia, ela não tem o controle dos materiais, devendo responder às práticas das determinadas salas em função de seus projetos, porém organizados pelos professores. O ritmo é aqui tanto do professor quanto da criança, mas o objetivo é o da criança. Se o cronotopo da livre-expressão artística corresponde ao professor-artista, obedecendo a certas imposições que correspondem à arte, este também não é plenamente o que ocorre no ateliê. Mesmo alguns dos professores sendo artistas, nem todos responderiam à própria arte, alguns fazem diálogos específicos com certas produções gráficas: como a história em quadrinhos e outros, como o caso de Renato, seriam mais plenamente inseridos na prática da marcenaria. Todavia, aqui o professor, de acordo com o espaço, orienta seus alunos com relação a certos métodos e expectativas, por vezes, como o caso de Nerê, com relação mesmo a arte. Tem-se, pois, certa relação com o cronotopo professor-artista.

Nesta primeira aproximação exploratória já é possível perceber certas nuances, certos ritmos e certas memórias de gênero com relação a concepções vindas de Cizek. Mesmo que elas sejam amplamente distorcidas, isso nem poderia ser diferente, visto que enquanto elo nessa cadeia discursiva, o ateliê Lola Ufus responde a diversas outras concepções de ateliê de ensino não-formais posteriores. Mas, numa primeira exploração, já encontramos vestígios na própria concepção do espaço nos tempos.

2.1.2. O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – CRONOTOPO DA LIVRE-EXPRESSÃO ROMÂNTICA OU CRONOTOPO DA LIVRE-EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO ATELIÊ NOSSA CASA

Tratemos de introduzir o Ateliê Nossa Casa. Em um primeiro momento nos aproximaremos de maneira holística para, na sequência de nosso estudo, podermos melhor compreender suas dinâmicas e desenvolvimentos em algum projeto

específico. Devemos nos ater neste primeiro momento que o Ateliê Nossa Casa trabalha por projetos desenvolvidos de semestre em semestre. É, portanto, tão injusto quanto seria injusta a análise pormenorizada do Movimento das Escolinhas de Artes (MEA) caso não levássemos em conta a fluidez de sua prática. Tal qual cada unidade da Escolinha se configura como um terreno próprio, complexo e autossuficiente, também cada semestre do Ateliê Nossa Casa se configura nessa complexidade. Porém, assim como o MEA, existem determinadas semelhanças que serão trabalhadas neste primeiro momento.

Em linhas gerais, o Ateliê Nossa Casa faz parte do programa da disciplina de Metodologia de Ensino de Artes Visuais III com Estágio Supervisionado (MEAV III), atrelado a uma das turmas do curso semestral gratuito de Extensão Universitária Ateliê de Arte para Crianças. Trata-se de um projeto de estágio regencial no qual licenciandos matriculados ministram aulas, sob supervisão da professora Dr^a Dália Rosenthal, para crianças de 6 até 12 anos. O projeto visa a transdisciplinaridade, em aulas ministradas no contraturno escolar, em espaço onde os alunos em sua maioria já apresentam algum interesse pela área de Artes.

Como disciplina, o Ateliê Nossa Casa conta com 18 encontros/aulas, que acontecem uma vez por semana, das 14h às 18h. Como curso de extensão, o Ateliê recebe até 20 crianças por semestre, com idades entre 7 e 12 anos, contando com 15 aulas, que acontecem no horário das 14h às 16h. O horário seguinte é dedicado à reflexão, estudo e preparação de planejamento com os alunos da graduação (ROSENTHAL, 2012, p. 6).⁵⁸

O número de alunos matriculados no projeto gira em torno de 20. Enquanto, o número de alunos da graduação é ainda menor, ao menos até o momento da presente dissertação. Isso não é devido ao número de vagas, mas ao número de inscritos no curso de licenciatura. Este fenômeno tende a se modificar, visto que com a mudança curricular na graduação em Artes, diversos alunos optaram pela dupla diplomação, anteriormente inexistente. Dado o fato da falta de licenciandos, que tende a se alterar, o número de professores girava em torno de 2 a 4 professores vindos da graduação (sendo o ano de 2019 composto por alunos da pós-graduação). Não existe financiamento específico para o projeto. Os materiais partem de uma taxa ou auxílio

⁵⁸ ROSENTHAL, Dália. O Ateliê Nossa Casa e a prática transdisciplinar para o ensino da arte: relato de experiências. In: CONFAEB. Arte/Educação: Corpos em Trânsito. **Anais do XXII CONFAEB** [Recurso eletrônico]. São Paulo: UNESP, 2012. p. 01-12. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002684373.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

pago pelos pais, assim como os materiais disponibilizados pelos alunos da graduação ou pela própria professora Dália Rosenthal.

Segundo Vanessa Santos Maciel (2019, p. 46)⁵⁹, o ateliê para crianças parte de Regina Stela Barcelos Machado, tendo início no ano de 2008, no âmbito do Programa de Formação de Professores da USP, que tem como parte da pesquisa e da extensão a introdução de licenciados em seus processos investigativos e a atuação profissional em sua área específica de prática docente. Nele é proporcionada e garantida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tripé do ensino superior. Ao todo, a estrutura ofereceria três ateliês distintos, sendo eles: Nosso Ateliê Animado, coordenado por Maria Christina Rizzi até 2018, contando com Margarete Barbosa Nicolosi Soares até 2016; Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes, coordenado por Sumaya Mattar até o ano de 2018; Ateliê Nossa Casa, coordenado por Dália Rosenthal até o presente momento.

A vontade de formulação do Ateliê Nossa Casa, parte de uma necessidade de Dália Rosenthal (2012), como uma lacuna encontrada por ela, em oferecer um projeto que pudesse se articular com sua pesquisa: a Prática Transdisciplinar na Formação do Professor. Essa necessidade, então, parte da vontade de oferecer aos alunos da graduação uma formação nesta área do conhecimento disciplinar. Essa necessidade se apresentou a Dália em seu segundo semestre de 2010 quando a professora assume a disciplina “Metodologia do ensino das Artes Visuais IV com estágios supervisionados” do departamento de Artes Plásticas. O projeto Ateliê Nossa Casa surge, dessa forma, no segundo semestre de 2011, fazendo parte da disciplina Metodologia do Ensino das Artes Visuais IV com estágios supervisionados. Em sua ementa se lia: "desenvolver estratégias para o ensino e aprendizagem das artes assim como exercitar a competência na elaboração de sequências de unidades didáticas para o ensino da arte".

Assumido como parte da extensão, as atividades e projetos do Ateliê Nossa Casa teriam alunos de diversos cursos, o que coaduna com sua proposta transdisciplinar. Todavia, anteriormente era possível aos alunos de outros cursos participarem do projeto Ateliê Nossa Casa, porém, devido a mudanças administrativas da própria USP isso se tornou inviável. Ocorre que anteriormente existia a

⁵⁹ MACIEL, Vanessa Santos. **Iniciação à docência em arte**: contando uma experiência transdisciplinar. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

possibilidade do estágio não remunerado para cursos externos ao próprio departamento, o Ateliê Nossa Casa faz parte da graduação de licenciatura em Artes como a disciplina “Metodologias do Ensino das Artes Visuais III com Estágios Supervisionados”, sendo parte da extensão universitária e, portanto, um estágio formal. Este tipo de atividade tornou-se exclusiva para alunos em seus cursos de origem, devido a reclamações relacionadas a esse tipo de atividade, reclamações não relacionadas com o Ateliê Nossa Casa.

Tal qual a Escolinha de Artes do Brasil, o título atribuído ao Ateliê Nossa Casa é sintomático, faz parte de seus pressupostos. O Ateliê tem ao menos dois eixos norteadores, a educação para a paz e a transdisciplinaridade, expandidos posteriormente em uma formulação em três pilares: o ensino de arte; a relação com o meio ambiente; a sustentabilidade e cultura de paz (2012)⁶⁰. Essa relação é bem exemplificada pelo título do próprio projeto:

O Ateliê Nossa Casa traz, no título, o desejo de criação de um espaço coletivo no qual possamos pensar por meio das Artes as dimensões simbólicas de nossas moradas: o corpo, a escola, a família, a cidade, o país, o planeta, o universo e muitos outros espaços nos quais podemos habitar e vivenciar como lugar do Lar.

O Lar possui diferenciais simbólicos em relação a moradia e entende a casa como o núcleo de uma formação que integra vínculos de identidade, afetividade e cultura. Assim, é na casa entendida como Lar, o local no qual cada ser humano irá estabelecer suas relações íntimas de convívio e crescimento além de proporcionar sentido de pertencimento ao sujeito (ROSENTHAL, 2012, p. 3).

A dimensão simbólica da casa, compreendida como lar, parte de uma vontade de proporcionar um ambiente de acolhimento, espaço de cultura e intimidade, indo do sujeito ao coletivo, passando pelo contato com a natureza, desdobram-se, então, os dois eixos norteadores: a educação pela paz e a transdisciplinaridade. Esta última fazendo referência ao convívio das diferentes pessoas dentro desse lar simbólico.

Como Ensino de Artes entende-se a prática de reflexão e criação a partir da exploração do sensível no exercício do conhecer e do fazer artístico. Como Educação Ambiental, busca-se trabalhar uma consciência de comunhão entre o ser humano e a natureza no entendimento do estar e do pertencer a um contexto de vida integrado, no qual no inserimos e agimos. Já como Cultura de Paz, reflete-se na busca pelo diálogo na solução de conflitos, assim como no estudo das diferenças que se expressam na cultura de cada povo, família e indivíduo em uma troca contínua de saberes e viveres que nos lançam para uma dimensão de liberdade com amplitude e cooperação (ROSENTHAL, 2012, p. 5-6).

⁶⁰ Ateliê infantil integra estudos sobre transdisciplinaridade no ensino da arte. 2012. Disponível em: <https://www5.usp.br/noticias/educacao/atelie-e-entrevistas-integram-estudos-sobre-transdisciplinaridade-no-ensino-da-arte/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

O Ateliê Nossa Casa trazia em seu âmago o desafio ao pertencimento, o aprender a amar a Terra a partir da própria experiência, a partir da leitura de mundo de cada contexto, de suas dimensões e relações com o próximo. Isso se daria em seus primeiros anos de funcionamento, pois, como veremos no decorrer de nosso estudo, essas seriam premissas iniciais, sendo alteradas a cada turma, a cada ano, assim como com a mudança de realidade e visões de mundo (premissas que serão posteriormente esmiuçadas).

Vanessa Santos Maciel (2019, p. 87-90) faz importantes ressalvas em sua dissertação que nos serão importantes para elaborar o discurso e a visão de mundo proposta no Ateliê Nossa Casa. Vanessa aponta para um rompimento com o antagonismo entre pensamento e ação, conseqüentemente o homem da ação não será distinto do intelectual. Assim, o professor é visto como pesquisador, sendo confundido com o próprio fazer do artista. No sentido de desempenhar um papel criador e pela criação de conhecimento. Porém, *mesmo que potencialmente o artista compreenda o fazer e o ato de ensinar, ele é vulnerável à separabilidade dos saberes docente e artístico. Assim, a docência é frequentemente apresentada como segunda opção, quando a formação artística não garante um sustento.* Em função da ilusão da aplicabilidade universal dos métodos de pesquisa científicos, determinados ambientes institucionais (incluindo escolas e universidades) somente "toleram" a arte, assim, nesses ambientes, ela encontra-se mutilada. Um dos pensamentos primordiais do Ateliê Nossa Casa seria justamente o de propor um diálogo entre essas esferas anteriormente mutiladas, sua chave seria a transdisciplinaridade, que também será mais bem elucidada posteriormente.

A autora também destaca – o que é importante para nossa compreensão – que *existe a preposição onde artistas, tais quais Lygia Clark, Fayga Ostrower, Anita Malfatti e Joseph Beuys, compreendem o ato de lecionar como obra de arte, um espaço de experimentação e proposição artística em diferentes linguagens.* Neste ponto, identifico não somente o artista-professor como a própria figura de Dália Rosenthal, mesmo que essa em diversas de nossas conversas enxergue algum grau de separação entre sua prática artística e docente.

Dália Rosenthal tem formação em licenciatura em Artes Plásticas, com experiência em artes desde a adolescência e interesse em culturas e religiões, articulações de materialidades e criação de espaços simbólicos e imateriais (cerimônias e rituais). Gostaria

de destacar sua proximidade, ao menos no que tange à pesquisa, com as práticas artísticas e vinculação a Joseph Beuys, o que acredito não ser irrelevante. Isso é explicitado pela própria professora em ao menos um momento:

O encontro com a obra e, sobretudo, com o pensamento e as teorias de Beuys, se afirmou como decisivos na minha práxis criadora. Suas reflexões acerca do papel da arte, da educação, da natureza, da espiritualidade humana e do foco principal tratado na dissertação – o elemento material – alimentavam-me diretamente, enriquecendo e amadurecendo princípios formativos já existentes (ROSENTHAL, 2012, p. 507).

De maneira sucinta, nosso interesse pelo pensamento de Joseph Beuys começaria com seus estudos a partir da década de 1970, quando com os conceitos de *Arte Ampliada* e da teoria da escultura passa gradualmente a inserir-se na atividade social. O material, dessa forma, se expande, segundo a constatação de Dália Rosenthal (2011)⁶¹. O artista torna-se agente social. Beuys, ao unir diversas disciplinas, buscava a integração do pensamento. Nesse contexto, na década de 1960, cria o *Conceito ampliado de arte*, este que levaria à *Plástica Social*. Assim, defendia que a arte é parte integral da vida, formadora de processos de organização social.

Sua *Escultura Social* se aproximaria de uma forma de molde ao mundo e vivências, um processo evolutivo do humano e do artista. Dessa maneira, Beuys enxergaria o humano como um artista, diferindo de antigas concepções de que todo humano é um artista de maneira semelhante. Sua concepção parte do próprio processo de organização e molde da própria vida. Segundo Dália Rosenthal (2002, p. 66-67)⁶², a escultura passa a ser, para Beuys, o resultado de um processo de pensamento e intenção humana. A força da imaginação livre (pensamento) direcionada (intenção) para ações humanas e formulações da linguagem. "Todo mundo é artista" deve ser entendido dentro do significado de Beuys do "*Conceito Ampliado de Arte*", em que o processo de viver é visto como ato criativo. Esse conceito visa a arte em todos os campos da sociedade.

A partir da década de 1970, Beuys começa a trabalhar com o que chamaria de *Escultura Social*, imaginando ser possível moldar a sociedade em que se vive,

⁶¹ ROSENTHAL, Dália. Joseph Beuys: o elemento material como agente social. *Ars, (São Paulo)*, [S.L.], v. 9, n. 18, p. 110-133, 2011. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-53202011000200008>. Acesso em: 22 abr. 2022.

⁶² ROSENTHAL, Dália. *O elemento material na obra de Joseph Beuys*. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes) – Curso de Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

entendendo a sociedade como uma grande escultura viva: "Cultura, Política e Educação passariam a ser compreendidas como *Escultura social* pelo fato de serem maleáveis e moldáveis pelo pensamento humano" (ROSENTHAL, 2012, p. 112 – grifos da autora).

Seus conceitos seriam colocados em práticas a partir de 1971, quando Beuys começaria a desenvolver o que viria a ser a Universidade Livre Internacional, iniciando como Academia Livre, buscando ampliar os métodos educativos. Em novembro daquele ano, criaria a "Escola Livre de Alta Educação", a partir de um comitê. A Universidade Livre Internacional, seguindo o princípio escultural na formação e no desenvolvimento, percepção e educação da consciência humana, integraria pesquisas sobre a *criatividade e a interdisciplinaridade*. A base da Universidade Livre Internacional seria de um manifesto, cujo objetivo central abordaria a não separação dos campos da criatividade, do social e do científico. Não as separar enquanto disciplinas, nem como métodos de ensino.

Segundo Dália Rosenthal (2002), a Universidade Livre Internacional, fundada em 1972, faz parte do movimento de trazer a pedagogia para fora da sala de aula. É quando sua atividade como professor e sua atividade artística e política se fundem, concomitantemente ao seu afastamento da Academia de Düsseldorf. Portanto, *suas intenções se iniciam a partir da briga com as políticas acadêmicas da faculdade onde lecionava*, a Academia de Arte de Düsseldorf. Em sua concepção, os parâmetros de admissão e a relação professor aluno seriam questões problemáticas, em ampla medida desacreditava na relação professor aprendiz como uma via de mão única, entendia este movimento como troca.

Em alguma medida recordamos de Cizek, o qual, como vimos anteriormente, poder ser considerado um artista integrado, na mesma medida em que é um *maverick* em relação ao ensino. Joseph Beuys foi um bem-sucedido artista de seu tempo, na mesma medida em que entrou em conflito com a Academia onde lecionava, tendo iniciativas de fomentar uma nova forma de ensino alheia à própria Academia de Düsseldorf.

Fundamentalmente se entende, a partir da concepção de Beuys, que não é a Universidade Livre Internacional que está dentro da arte, e, sim, a arte que se insere nas atividades educativas. Segundo o *Conceito ampliado de arte*, a educação de arte é direcionada ao trabalho humano, à sua criatividade, independentemente do trabalho que seja. De acordo com o manifesto escrito por Beuys e Böll, para a Universidade

Livre Internacional, a criatividade não é limitada à prática artística, nem mesmo restrita aos seus exercícios. Todo sujeito possui um potencial criativo, este lhe é diminuído pela competitividade e pelas cobranças de sucesso. O objetivo da Universidade seria o de desenvolver este *potencial criativo*.

Os elementos materiais, para Beuys, demonstravam determinados estados psicológicos, determinados desejos de formação intelectual. Sua escultura buscava provocar esse pensamento, um estímulo voltado à consciência social e ao pensamento criativo. A expressão era, para o artista, uma forma de sistema de informação e organização de experiências humanas. Isso coadunaria com a já referida *Plástica social* desenvolvida por Beuys na década de 1970. Nesta teoria, a criatividade de cada indivíduo seria um modo de regenerar o pensamento e atuar em direção a uma nova ordem social, o artista chamaria essa ordem de "sociedade do futuro", a qual seria regida pela criatividade humana.

Seria incoerente, neste estudo, ignorar o vínculo entre Dália e Beuys, que no sentido bakhtiniano de corrente verbal se vinculariam pela circulação de Dália dentro da corrente discursiva formada por Beuys. Em alguma medida, sua prática pedagógica e sua inserção como educadora se dá lembrando-se daquele que foi Joseph Beuys, suas concepções, teorias e humores.

Identifico essa aproximação, que é parte da ilustração necessária para a análise sobre a livre-expressão romântica ou sobre a livre-expressão artística, a partir do trabalho "Tempo para Iroko" o qual tomei conhecimento no ano de 2020 e foi finalizado no ano de 2021 por Dália Rosenthal, sendo parte de uma exposição nas Galerias Baobá e Massangana, em Recife, de 28 de setembro a 26 de novembro, sob os auspícios da Fundação Joaquim Nabuco.

Vou considerar apenas parte do trabalho "Tempo para Iroko"⁶³. Ele se identifica como cultural, natural, assim como cultura de espaço e ocupação dos espaços. Parte do que Dália concebe como Círculos verdes em construção. O trabalho parte do encontro de Dália com a árvore, uma gameleira-branca, do sítio de Pai Adão, parte do Terreiro Ilê Obá Ogunté, na zona norte do Recife, sendo a árvore patrimônio cultural

⁶³ ANJOS, Moacir; ROSENTHAL, Dália. **Exposição "Tempo para Iroko" de Dália Rosenthal**, 7 de out. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MHa2PY8NUGc>>. Acesso em 15 mar. 2022.

do Brasil reconhecido pelo Iphan⁶⁴, que foi derrubada por uma série de incêndios criminosos. Uma árvore ancestral que coincide com a tomada de um novo governo foram, então, motes para “Tempo para Iroko”.

A árvore teria caído por conta de um incêndio, que sob fortes indícios teria sido um ato criminoso contra práticas religiosas afro-brasileiras. O trabalho serve, então, como denuncia e reparo, replantando gameleiras-brancas em diversas regiões locais. A comunidade, dessa forma, é mobilizada tanto para o plantio quanto para a função agrônoma envolvida nessa produção. A derrubada deliberada da árvore é entendida como uma destruição de um fragmento da natureza e histórico, uma destruição patrimonial, assim como memória e violência contra um povo. Identifica-se uma redução do sagrado a mero objeto, o que de certa forma o que levou a queda da árvore, sendo essa árvore parte dos terreiros locais, assim como Iroko um orixá ligado ao tempo. Dália partiu, então, para a reconstituição da história desta árvore e sua problematização. A partir de estudos de arquivo, no arquivo público de Pernambuco, assim como pela memória dos mais velhos da comunidade, buscando o sentido da árvore que cairá até Iroko e a memória de sua ancestralidade enquanto orixá.

Visou-se um ato simbólico ao futuro e possibilidades de diálogo, assim como uma ação social conjunta. Isso levou à produção de germinação de sementes das árvores de Gameleira-Branca, o próprio Iroko, e a comunidade finalmente escolheria o local de seus plantios. A comunidade local foi envolvida, inclusive os terreiros ligados a Iroko, e pessoas que soubessem, de fato, cultivar a Gameleira-Branca.

O trabalho articula diversas disciplinas no intuito de atingir uma diversidade temporal da natureza do próprio estudo, o Iroko. Cultural, natural e sagrado, assim como outras dimensões, somente são acessíveis a aqueles que vivenciam o terreiro. A rede passa a se desenvolver a partir do estudo, uma micro-rede que se inicia no arquivo público, vai até os terreiros, atinge então os agrônomos, sendo, portanto, uma rede orgânica. A função de Dália fora o de orquestração, mesma palavra utilizada para descrever os professores do projeto Ateliê Nossa Casa (ROSENTHAL, 2019)⁶⁵. A materialidade do trabalho chega a uma exposição formalizado com o fora do museu,

⁶⁴ LIMA, Ísis. **Vândalos ateam fogo em árvore sagrada do Terreiro de Pai Adão**. 2018. Disponível em: <https://radiojornal.ne10.uol.com.br/noticia/2018/11/11/vandalos-ateiam-fogo-em-arvore-sagrada-do-terreiro-de-pai-adao-62158/index.html>. Acesso em: 24 mar. 2022.

⁶⁵ ROSENTHAL, Dália. Ateliê Nossa Casa: prática pedagógica transdisciplinar e processos de formação em arte. **Revista Arte** 21, v. 13, n. 2, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://200.49.40.5/index.php/muselogia/article/view/375/374>. Acesso em: 14 mar. 2022.

as árvores plantadas, assim como o dentro: depoimentos, objetos, imagens, fotografias, sons.

Podemos, e devemos, aproximar o trabalho de Dália à concepção de *Arte Ampliada* de Beuys, visto que a atividade artística se compromete e se entende como atividade social. Também é uma forma de *Escultura Social*, visto que trabalha a questão cultural local; é uma forma política, visto seu trabalho de denúncia; assim como é uma ação educativa, sendo inegável que a função social de pesquisa, divulgação, denuncia e construção de um coletivo em prol de determinado fim, por si só, já determina uma função educativa. Em alguma medida, os Círculos Verdes e as redes orgânicas construídas formam um tecido moldável, constituem o pensamento humano. Em alguma medida, tanto o trabalho de Beuys quanto de Dália apontam para um determinado futuro. Ambos também se aproximam em sua dinâmica de integração das disciplinas; enquanto Beuys é identificado com a interdisciplina, Dália se identifica com a transdisciplinaridade.

Essa aproximação não cessa meramente com Dália e seu trabalho, também se aproximam das práticas, mesmo que iniciais, do Ateliê Nossa Casa. Em alguma medida, entendemos que o ato de lecionar no Ateliê é visto, assim como para Beuys, como ato artístico. Este, desenvolvido por jovens estudantes da graduação, tem como seu tripé inicial: o ensino de arte; a relação com meio ambiente; a sustentabilidade e cultura de paz, todos frutos da transdisciplinaridade. Neste sentido, podemos aproximá-los do trabalho de Dália, em que a relação com o ambiente é explícita, a cultura de paz se dá no gesto de ir contra um ataque deliberado, o ensino da arte se dá na medida em que a artista se dedica ao próprio estudo, o apresenta aos envolvidos, desenvolve redes de apoio, acionando o próprio sistema artístico no interesse explícito de auxiliar a comunidade local. A arte, com sua educação não explícita, sustenta essas diversas micro-redes, envolve a todos no próprio processo de produção da obra como objeto final em diversas instâncias perceptivas. Assim, afirmo a junção de arte e educação, tanto no trabalho artístico quanto na educação explícita do Ateliê Nossa Casa.

Pela própria composição do Ateliê Nossa Casa, no formato de projetos, assim como o acima citado envolvimento de Dália com a concepção artística de Beuys, nos aproximamos do cronotopo da livre-expressão artística (professor artista) de maneira pouco usual, atenta especificamente à atividade artística como movimento social, assim como ao trabalho com questões culturais e da natureza presentes no Ateliê

Nossa Casa. Caso se considere, como no cronotopo da livre-expressão artística, o professor como orientador em direção a métodos e expectativas relativas ao campo da arte, devemos considerar essa acepção como predominante no Ateliê Nossa Casa. Porém, com a ressalva de que tomamos aqui uma concepção específica de arte, sendo essa a de um ato artístico de *Escultura Social*, e não meramente um objeto produzido em direção a determinada escola artística, como a *Art Nouveau* de Cizek.

Essa é uma especificidade do Ateliê Nossa Casa, onde o artista-professor é realizado em ato artístico pelos alunos de graduação, que flertam tanto com a licenciatura quanto com o bacharelado. Porém, o espaço aqui não é tomado como o ateliê do artista, tão pouco o espaço é organizado única e exclusivamente em função da produção. O tempo aqui é organizado em função dos projetos vigentes, sendo frequentemente alterado. O espaço, por sua vez, é organizado também de acordo com projetos, porém, ele também é organizado em função da natureza. Tratando-se de projetos transdisciplinares, frequentemente são utilizados o pátio, materiais e objetos exteriores ao campo da arte etc., sendo, portanto, uma concepção de cronotopo de livre-expressão artística existente, porém não rigidamente de acordo com o que fora visto a partir de Cizek.

Não é explícita a presença do cronotopo da livre-expressão romântica no Ateliê Nossa Casa, sendo até mesmo uma possível aproximação exagerada. Todavia, principalmente em alguns trabalhos iniciais e aulas preparatórias, existem, em alguma medida, determinados trabalhos em que a criança tem o pleno controle de seu tempo e sua produção. Sendo um Ateliê que trabalha na direção de determinados projetos, não é usual alguma aula não-diretiva, sendo o não-diretivo a pedra de toque da livre-expressão romântica.

Mesmo assim, a partir da disposição de materiais em determinadas aulas do Ateliê Nossa Casa, que ficam disponíveis para todas as crianças de maneira que elas determinem parte de seu ritmo, enxergamos a presença da livre-expressão romântica. Mesmo sendo este tempo delimitado e curto, visto o tempo específico de uma aula em meio a todo um projeto que possui início, meio e fim. Os ritmos são impostos, até mesmo pelo tempo limitado do projeto. Os objetivos são negociações com as crianças, mas, também partem dos desejos específicos do grupo de professores que coordena o projeto vigente.

Identifica-se, pois, um predomínio maior no Ateliê Nossa Casa do cronotopo da livre-expressão artística, porém sendo esse *sui generis*. Poderíamos mesmo

determinar um novo cronotopo, sendo ele inicialmente chamado de *cronotopo transdisciplinar*, ou até mesmo *cronotopo da Arte Ampliada*, sendo a que constrói uma concepção de arte tomada como manifestação social, uma forma de pensamento epistemológico, afirmado pela tríade e dialogismo do ensino de arte, a relação com meio ambiente, a sustentabilidade e cultura de paz. Organizamos esse cronotopo visualmente a partir da seguinte tabela (TABELA 3):

Tabela 3 – Cronotopo Arte-Ampliada

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Cronotopo Arte-Ampliada	Arte como manifestação social, pensamento epistemológico	Tríade ensino da arte, meio ambiente- sustentabilidade, cultura de paz	Lecionar como forma de arte, professor como propositor de diferentes linguagens	Coordenador simultâneo de diversos atores sociais	Ator social

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Esse predomínio fica mais evidente pela fala de Dália Rosenthal quando compara a educação, assim como seu trabalho artístico, com a regência de uma orquestra, a coordenação simultânea de diversos atores, em direção a determinado fim. Expressa-se um ensino voltado para a heteroglossia e para a polifonia, em que o professor coordena diversas vozes e visões de mundo sem se colocar a frente de nenhum enunciado. Reiterando o dito anteriormente por Vanessa Santos Maciel, determinados artistas compreendem o ato de lecionar como obra de arte, um espaço de experimentação e proposições de diferentes linguagens, sendo este espaço precisamente o cronotopo da Arte Ampliada.

2.1.3. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – LIVRE-EXPRESSÃO ROMÂNTICA OU CRONOTOPO DA LIVRE-EXPRESSÃO ARTÍSTICA: EM CIZEK, LOLA UFUS E NOSSA CASA

O trabalho com fotografias, em especial aquelas que demonstram a organização espacial de uma aula de ateliê, surge com o potencial de elucidar determinadas questões. A partir da organização espacial pode-se chegar às estruturas temporais, exemplificadas anteriormente pelo texto, tendo como objetivo de análise de imagens identificar os cronotopos visualmente. Essa análise experimental

tenta se aproximar espacialmente desses cronotopos, a partir de imagens que sejam de aulas em atividade, ou simplesmente do espaço do ateliê, em busca dos espaços dos indivíduos, da composição da sala, bem como do modo como se estrutura a aula.

Devemos compreender, neste momento, as imagens não como ilustrações do que seriam os cronotopos investigados, mas como imagens-textos, estes carregados de discursividade própria. Entendidas enquanto imagens-texto, poderemos melhor tecer-lhes os enunciados, bem como suas concepções de tempo e espaço. Por suas disposições, enxergaremos melhor os jogos da ideologia do cotidiano, nos aproximando do que surgirá como elementos de longa duração (como, por exemplo, a disposição de mesas na figura 2 que vai se repetir em diversas outras figuras), assim como elementos de curta duração próprios ao cotidiano idiossincrático de um ateliê.

Figura 1 – Prof. Cizek *with Pupils*



Fonte: VIOLA, Wilhelm (1936, p. 7).

Vemos nessa imagem que os desenhos infantis, para Cizek, são expostos. Por este motivo, podemos dizer que o autor iguala a produção artística infantil ao nível da produção artística do adulto, visto que ele as coloca em exposição. Colocadas no nível do olhar, ao menos para que elas possam ser apreciadas. Percebe-se também o que seria um ateliê tradicional: cavaletes, tintas, todos organizados como em um ateliê tradicional. Este que também possui elementos não típicos de um ateliê tradicional convencional, como o tear em primeiro plano. Podemos ver que Cizek não fazia, ao menos ao que corresponde a essa imagem, distinção específica entre o que seria uma arte superior e acadêmica, ao que seria a arte decorativa e a arte infantil, todas estão presentes a um só tempo e a um só espaço.

Figura 2 – Embroidering



Fonte: VIOLA, Wilhelm (1936, p. 35).

Na imagem acima, temos o que seria um bom exemplo do cronotopo da livre-expressão romântica. Temos aqui uma produção francamente horizontal, todos alunos dividem a mesma mesa, a professora auxilia a produção de uma aluna. Ao fundo em uma segunda mesa, algum aluno desenha. Na frente da menina sendo auxiliada por uma professora, outra criança desenha ao lado de uma menina que aparentemente está bordando. Aparentemente, nesta imagem, a criança tem o controle de seu próprio tempo, produz o que lhe convém com o material específico que lhe couber. Mesmo que nesta mesa majoritariamente se costure. Os materiais estão dispostos de acordo com a vontade expressiva da própria criança, bem como de seu tempo e sua organização.

Figura 3 – Visitors to the Juvenile Art Class



Fonte: VIOLA, Wilhelm (1936, p. 37).

A Imagem do ateliê em plena atividade quando recebe visitas, fato que ao que consta no histórico de Cizek ocorria com certa frequência, demonstra algumas especificidades do cronotopo da livre-expressão artística, ou do cronotopo do professor artista. Primeiro, a reiteração de que Cizek igualava a produção infantil à produção adulta, considerando que recebia visitantes para exposições dos trabalhos de todos. Quanto à produção, ao que pode ser exemplificado pela imagem, aparentemente é massiva, são diversos quadros pendurados nas paredes para que os visitantes possam ver. As crianças, por sua vez, estão posicionadas de acordo com seus afazeres, é justo dizer, então, que o tempo é ordenado pela produção. Como visto na primeira imagem de um ateliê de Cizek, possivelmente as pinturas são produzidas sob sua supervisão; ao ver a produção nas paredes, podemos afirmar alguma espécie de padrão. Segundo a crítica anteriormente feita, esse padrão estabelece-se como respondente a *Art Nouveau*.

Figura 4 – Primeira sala ateliê Lola Ufus



Figura 5 – Primeira sala



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A primeira sala do ateliê Lola Ufus, espaço destinado às artes gráficas, divide-se em duas mesas, os materiais ficam em armários disponíveis aos alunos, mas sobre a supervisão dos professores. Tem-se, com isso, que por mais que a primeira sala gire em torno do desejo de produção do aluno, a criança não tem controle pleno dos materiais, os quais ficam a cargo dos professores. Aqui o aluno tanto vê a produção de seus colegas quanto tem referências exteriores, tendo a disposição materiais gráficos para consulta. Tem-se, com isso, que o cronotopo da livre-expressão romântica não é puro, tão pouco o da livre-expressão artística. Sendo o

sobredestinatário da produção, tanto a vontade do próprio aluno em referência própria quanto possivelmente respondendo ao campo da arte convencional e institucionalizada.

**Figura 6 – Segunda sala do ateliê
Lola Ufus**



**Figura 7 – Segunda sala do ateliê
Lola Ufus**



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A segunda sala, no que corresponderia anteriormente à sala de Nerê e da produção artística mais tradicionalmente ligada às artes plásticas, também é um espaço de produção alternativa, sendo ministrados cursos de serigrafia e cinema, de acordo com as expectativas dos alunos. Pode-se dizer, desta forma, que o sobredestinatário não gira exclusivamente em relação a arte tradicional, fazendo menção também ao que seriam produções artísticas contemporâneas, tais quais o cinema, ou trabalhos gráficos não tradicionais, como a serigrafia.

**Figura 8 – Terceira sala do
ateliê Lola Ufus**



Figura 9 – Terceira sala do ateliê Lola Ufus



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A terceira sala corresponde ao local de produção de marcenaria, produção de escultura em argila, escultura em pedra, dentre outros materiais pesados ou de

produção tridimensional. Se neste espaço é onde o aluno tem mais liberdade para produzir um trabalho tridimensional, também é onde tem menos liberdade com o próprio material, ficando a cargo dos professores realizar trabalhos que envolvam a utilização de ferramentas que possuam algum risco, tal qual a serra tico-tico, ou o serrote (dependendo da idade do aluno). Aqui, o tempo, mesmo que determinado pela produção do aluno, também gira em função da capacidade e da idade do aluno. Sendo, desta maneira, talvez o espaço que menos corresponda ao cronotopo da livre-expressão romântica, e faz, portanto, mais menção ao professor artista, quem sabe ao cronotopo do professor artesão, cuja prática necessita e se organiza de acordo com determinadas demandas, expectativas e métodos.

Figura 10 – Sala de materiais do ateliê Lola Ufus



Figura 11 – Sala de materiais do ateliê Lola Ufus



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Não mencionado anteriormente, existe o espaço destinado a produção de materiais, ou local onde ficam guardados os materiais para trabalhos de pintura. Exemplifica-se, nessas imagens, que os materiais não são de fácil acesso a qualquer aluno, sendo difícil para os alunos mais novos alcançarem as tintas sem o auxílio de algum professor. Com isso, fica explícito que, de maneira nenhuma, o cronotopo da livre-expressão romântica é pleno neste ateliê, visto que o material não fica a disposição plena dos alunos, tendo eles de ser orientados por professores com relação ao seu acesso. Todavia, fica evidente pelas fotos anteriores que o aluno tem

livre trânsito, podendo circular de acordo com suas vontades, fazendo com que de alguma maneira o ritmo da aula seja imposto não pelo professor, mas pelo aluno. Porém, também fica claro que determinada sala corresponde à determinada expectativa imposta, portanto, pelo professor. Logo, temos os dois cronotopos, o da livre-expressão romântica, bem como o da livre-expressão artística ou do professor artista, imbricados e contemplados de maneira impura.

Iniciaremos a análise do projeto do Ateliê Nossa Casa a partir de seu primeiro semestre de funcionamento, assim elucidaremos questões iniciais quanto a seu espaço e sua construção temporal. Buscamos com isso uma construção inicial, do que ocorreu e as modificações de acordo com as séries de projetos desenvolvidos pelo Ateliê Nossa Casa. O projeto se desenvolve por uma série de ao menos nove aulas, sendo, portanto, feito um recorte inicial que se aproxime aos cronotopos de livre-expressão romântica e de livre-expressão artística.

Figura 12 – Aula 1: 13/09/2011



Fonte: Arquivo de Dália Rosenthal, do Ateliê Nossa Casa.

O semestre se inicia com uma roda de conversa dentro de sala de aula, onde alunos e professores puderam se apresentar. Seguiu-se a visita aos ateliês do Departamento de Artes Plásticas (CAP). Ao final, os alunos se reuniram em sala (B-3), em uma disposição comunal para desenhar suas casas. Os materiais estavam à

disposição dos alunos, papéis e materiais para o desenho posicionados à sua frente. Não tendo inicialmente uma referência explícita do campo da arte ao qual deveriam se alinhar, a temática estava posta, enquanto a referência visual não. Ao menos neste exercício podemos perceber a presença do cronotopo de livre-expressão romântica, aqui os alunos se dispõem na mesma mesa, enquanto a professora (a princípio sem intervenção), auxilia-os na produção. Os alunos possuem materiais à sua disposição, sendo aparentemente só o tempo da própria aula o limite para a construção de seus desenhos, já que os materiais foram dispostos previamente nas mesas, ao invés de armários, onde estavam anteriormente. Temos com isso o cronotopo de livre-expressão como reminiscência, sendo impuro e presente apenas em determinadas atividades (geralmente iniciais).

Figura 13 – Aula 8: 22/11/2011



Fonte: Arquivo de Dália Rosenthal, do Ateliê Nossa Casa.

O início da segunda aula partiu da apresentação por projetor de diversas casas, assim como foi contada a história da torre de babel e mostrou-se sua disposição. A apresentação teve o intuito de mostrar as diversas formas de morar, e moradias em diferentes culturas (transcultural). Ao final da aula, os alunos mostraram os desenhos feitos de suas casas. A aula seguinte utilizou materiais diversos, incluindo materiais

reciclados, para a criação de uma torre de babel. Esses trabalhos foram individuais, partindo dos próprios alunos para a confecção de suas torres.

O trabalho seguinte partiu da apresentação e discussão com os alunos acerca de bandeiras, os valores individuais e os sentimentos atrelados a essas bandeiras. A bandeira é vista, neste momento, como um determinado símbolo. Durante essa apresentação foi apresentada a bandeira da paz do russo Nicholas Roerich (educação para a paz), uma bandeira branca, em que três pontos vermelhos simbolizam Religião, Arte e Ciências como aspectos culturais e realizações humanas do passado, presente e futuro. Também foram apresentados artistas contemporâneos que trabalham com a temática da bandeira.

A partir do exposto, percebemos não só alguns pressupostos do próprio projeto Ateliê Nossa Casa, como sua concepção predominante do cronotopo da livre-expressão artística mais voltada para uma concepção *sui generis*. Neste que seria o cronotopo da Arte Ampliada, a arte do aluno é considerada enquanto tal, não respondendo ao sobredestinatário do próprio campo da arte tradicional, e sim a uma concepção contemporânea própria. No trabalho exposto na foto, palavras, texturas e construções tanto bidimensionais quanto tridimensionais são perceptíveis. Sendo possível perceber o envolvimento tanto da arte consagrada, quanto de concepções históricas, como a torre de babel, fazendo parte da base em que se cria determinado trabalho. Mesmo com os materiais dispostos, mesmo com o tempo da criança, essa já responde a determinada expectativa do próprio campo, sendo ele uma construção social, neste caso, da arte e da moradia.

Figura 14 – Aula 9: 29/11/2011



Fonte: Arquivo de Dália Rosenthal, do Ateliê Nossa Casa.

Isso fica mais evidente na imagem acima, na conclusão deste projeto do Ateliê Nossa Casa. O trabalho seguinte fora a construção de diferentes bandeiras, no qual os alunos puderam criar suas bandeiras e expressar palavras de sentimentos, símbolos e suas escolhas. Ao término do trabalho, os alunos puderam criar uma bandeira conjuntamente, alunos e professores se posicionaram ao chão para trabalhar com o mesmo propósito. Nisso, no ato de produzir juntos alunos e professores, evidencia-se o nivelamento da arte da criança com o adulto, assim como a não romantização de sua produção, indo mais em direção ao cronotopo da livre-expressão artística.

Ao término da experiência, foram distribuídos bonsais e bandeiras, em que os valores de cada criança envolvida fora escrito. O Bonsai foi escolhido por remeter à meditação e ao cultivo. O jardim é caracterizado, neste momento, como exterior e interior, não havendo divisão de interior e a própria natureza. Evidencia-se nisso, a ideia que se tem no Ateliê Nossa Casa quanto a produção. Concluo que a arte é uma manifestação social, na qual o pensamento se torna epistemologia entre o ensino de arte, o ambiente, a sustentabilidade e a cultura de e pela paz.

2.2.O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – O CRONOTOPO INDUSTRIAL OU CRONOTOPO DO ATELIÊ-LABORATÓRIO

O movimento das Escolas Novas no Brasil foi de forte influência não só para toda a história do ensino de artes quanto para a educação no país como um todo. Tem-se como influência das Escolinhas de Arte do Brasil, tanto a participação como o apoio de seus articuladores, a exemplo de Anísio Teixeira, e ainda incentivadores da redemocratização da educação, como Helena Antipoff e sua metodologia, que utilizava motivos psicológicos como argumentos.

É inegável o envolvimento das Escolas Novas e suas concepções dentro das Escolinhas de Arte do Brasil. Se for levada em consideração a formação profissional dos professores da Escolinha, ao menos no início do movimento, um número considerável tiveram alguma relação com formações em cursos das Escolas Novas. Tomo Noêmia Varela (1998)⁶⁶ como exemplo de uma das mais influentes

⁶⁶ VARELA, Noêmia. Movimento Escolinha de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. Entrevista concedida a Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo, 1998. (Org.)/In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 217-258. (Org.)

colaboradoras das Escolinhas de Arte do Brasil. Noêmia Varela foi aluna de um colégio com tendência Escola Novista e fez um curso complementar da Escola Normal (curso pós-normal), que teve como disciplina a Escola Nova. Varela relata que dentro do Movimento das Escolinhas de Arte existiam professores e segmentos que defendiam abertamente a influência das Escolas Novas, a exemplo de Onofre Penteadó. Portanto, cabe elucidar como se formou o movimento das Escolas Novas e seu envolvimento com o ensino de artes.

Como já dito, institucionalizado em 1901 pelo *Código Epiácio Pessoa*, sob proposta de Rui Barbosa, o ensino de artes era muito influenciado por Walter Smith, tendo como enfoque o progresso industrial. O ensino de artes, fortemente atrelado ao desenho, só começou a aparecer como conteúdo obrigatório nas escolas a partir do decreto que instituiu a República, deslocando seu domínio da Academia de Belas Artes e de seus métodos considerados elitistas a época para o ensino dos liberais, voltado para o mercado de trabalho. Este momento coincide com o da universalização do ensino no Brasil, descrito por Jurandir Freire Costa (1989)⁶⁷ como o período da pedagogia higienista, em que o pensamento liberal ia contra o pensamento colonial, condicionado pela religião católica colonial. Como é possível perceber a partir de Fernando de Azevedo (1944, p. 150), o ensino de artes, ou ao menos o ensino de desenho, não era estranho à Colônia, mas só tem sua primeira menção oficial no ensino regular no Seminário de Olinda, por volta de 1800. Porém, o Seminário de Olinda, constituiu um primeiro rompimento. Também segundo Azevedo (1944, p. 314), o ensino de artes figurava, ao menos no que tange ao desenho industrial, como parte do ensino de militares ainda em 1800. De fato, segundo Fernando de Azevedo, o Seminário de Olinda figura como o primeiro colégio enciclopedista, de tendência pombalina, considerado um dos primeiros colégios liberais: com respeito à personalidade do educando, às relações adulto criança, ao ensino e estudo de matemática, às ciências físicas e naturais. Ao lado das matérias do currículo tradicional – gramática, latim, retórica, poética e filosofia e teologia – figuram o grego, francês, história, cronologia, geometria, física, história natural e desenho. O curso não era mais destinado só àqueles que queriam seguir as ordens sacras.

Os higienistas compreendiam a infância como uma oportunidade ideal para a domesticação das almas, a disciplina das crianças poderia se estender desta maneira

⁶⁷ COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1989.

aos adultos. As crianças figuravam como ferramenta de poder para controlar os pais, através de hábitos adquiridos. O tempo disciplinar era visto como a regulação para a eliminação do ócio, todo tempo deveria ser o tempo útil, bem concebido. O espaço escolar era visto como o espaço da ordem, de aperfeiçoamento moral e cívico. Para o professor higienista o aluno é fundamentalmente o preguiçoso, o indócil que deve ser corrigido, através de uma disciplina ativa, zelosa e inflexível, sendo até mesmo a recreação um espaço formativo para a lógica higienista.

A punição para a má utilização do tempo era feita por médicos e especialistas, que, por vezes, não revelavam o motivo da punição, o sistema de repressão reiterava uma divisão social e as origens de poder. Criminosos teriam o direito de saber quais crimes cometeram, sujeitos disciplinados em instituições de ensino não possuíam o mesmo direito. Higienistas, desta forma, usavam a ciência como parte de uma política nacional na reformulação dos sujeitos em prol da ordem estatal, ajustados sempre para a família burguesa e a regulação das ordens dominantes. A pedagogia higiênica, desta forma, moldou o sujeito urbano que conhecemos hoje, sendo este fundamentalmente um sujeito útil. Podemos resumir o sujeito higienista como: aquele que inculca o controle do ócio em uma dimensão utilitária do tempo. O desperdício de força equivaleria ao desperdício de tempo. Neste domínio dos especialistas com relação ao ensino higienista, podemos começar a ver traços do que Foucault (1996)⁶⁸ chamaria de regime de exclusividade e de divulgação, uma forma de segredo técnico que separa o público leigo de um público especializado, tornando este discurso inalcançável para a grande maioria das pessoas.

Durante essa mesma época, século XIX, aconteceria a primeira Exposição Pedagógica no Brasil, realizada de 29 de julho a 30 de setembro de 1883, no Rio de Janeiro, com o objetivo de dar a conhecer as tendências pedagógicas internacionais de ensino, destinada de forma única ao ensino primário. Dentre os materiais apresentados na exposição, constava vasto material acerca de arte industrial, relacionado à Exposição Internacional da Filadélfia de 1876 (o qual fez parte da exposição do Rio de Janeiro) e que intensificou o interesse no Brasil pela arte industrial. Os Estados Unidos da América possuíam um grandioso desenvolvimento industrial, introduzindo as crianças precocemente ao desenho industrial, pois isso fomentaria a mão de obra voltada à indústria. Criar-se-ia, ao mesmo tempo, oferta e

⁶⁸ FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

procura, formando sujeitos capazes de produzir para a indústria e capazes de reconhecer o belo, no que se seguiu o primeiro surto industrial brasileiro, entre 1885 a 1895, que veio reforçar o ideal de progresso da nação (CUNHA, apud BARBOSA, 2011)⁶⁹.

A partir desse momento, os intelectuais brasileiros olhariam para o trabalho de Walter Smith⁷⁰ com bons olhos, sua influência chegaria ao Brasil através das publicações do jornal *O Novo Mundo*, que fazia menção ao ensino de arte industrial. Walter Smith ficou reconhecido por valorizar o desenho geométrico, dando ênfase a exercícios progressivos; as habilidades manuais seriam desenvolvidas através de exercícios indo do mais fácil ao mais complexo. Como dito em conferência pelo próprio Walter Smith, o desenho industrial caracterizaria uma disciplina relacionada com os processos mentais, assim, a razão do desenho encontraria no desenvolvimento mental o grau de civilização a que devemos ter chegado, o que está em franca conexão com o pensamento desenvolvido pela teoria da recapitulação (SMITH, 1871 apud EFLAND, 2022, p. 154). O autor entendia o desenvolvimento do desenho como uma sequência natural, lógica e educativa, uma progressão sem ruptura, dividido em: desenho linear; cópia do natural; composição livre.

O desenho fora compreendido nessa época, no Brasil, principalmente pela implementação de Rui Barbosa, em 1901, do *Código Epitácio Pessoa*, como:

um instrumento essencial para o cultivo das faculdades mentais e mais especialmente como um poderoso agente de fecundação do trabalho e conseqüentemente fonte de riqueza para os Estados⁷¹.

Para Rui Barbosa, o ensino de desenho seria uma das bases mais sólidas para a educação popular. A reforma proposta por Rui Barbosa teria partes completas dos trabalhos de Walter Smith, sendo quase uma tradução exata. Abílio Cesar Pereira Borges publicaria também o livro *Geometria popular* com um método quase idêntico ao de Walter Smith, sendo popular até ao menos 1959 (BARBOSA, 1984).

Recomendavam que se devesse começar pelos baixos-relevos compostos por linhas retas, porque esta composição de ornatos era a mais sumária e

⁶⁹ CUNHA, Fernanda P. “Conferências efetuadas na Exposição Pedagógica”. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 55.

⁷⁰ Walter Smith foi um arte educador britânico autor de livros acerca do ensino industrial de artes, também um dos responsáveis pela propagação do design Industrial nos Estados Unidos da América. Seu trabalho foi amplamente divulgado através do livro *Art Education, scholastic and Industrial* de 1872.

⁷¹ CUNHA, Fernanda P. “Conferências efetuadas na Exposição Pedagógica”. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 100.

correspondia à expressão ornamental dos povos ditos primitivos da Oceania e África, para depois passar para os modelos em curvas e linhas caprichosas, encontráveis na decoração de povos como os índios peruanos e mexicanos, e só então introduzir o alto-relevo representando figuras da fauna e da flora, expressão mais complexa característica dos gregos no início de sua história (BARBOSA, 2015, p. 50).

Se é possível afirmar que os higienistas hierarquizaram a inteligência, entre o *culto* e o *inculto*; se podemos afirmar, assim como Jurandir Freire Costa (1989), a partir da postura dos higienistas perante o Estado, que os pais deixaram de ser os proprietários de seus filhos e passaram a ser seus tutores, pode-se dizer que os higienistas passaram a ocupar um local de *déficit* nacionalista dos estabelecimentos de ensino. O ensino do desenho era visto como apropriado e importante aspecto da preparação para o trabalho industrial, entrando em voga como diretriz do ensino secundário através da reforma educacional de 1901, do Código Epiácio Pessoa (BARBOSA, 2015). Podemos dizer que o ensino de desenho desta mesma época tinha como foco a criação de uma mão de obra para o desenho industrial, almejava produzir não somente indivíduos capazes de produzir para a indústria, mas também reconhecer e consumir os produtos nacionais desenhados dentro do solo nacional, “civilizados” até o ponto de admirar o belo. O domínio do desenho, bem como o desenvolvimento da indústria nacional, deveria representar o grau de civilização em que se encontraria tanto a criança como aquele que produziu o desenho. Se o ensino de base higienista supria um *déficit* nacionalista, o ensino de desenho voltado à indústria supria um *déficit* de mão de obra e de olhar domesticado.

O ensino proposto pela Escola Nova, em suas bases, não é necessariamente contra a proposta do ensino voltado à indústria como no princípio da República, todavia, ele lhe é sensivelmente diferente. Antes de entrar expressamente no que seria a perspectiva educacional da Escola Nova sobre o ensino de artes, precisamos fazer uma digressão para compreender em que enunciado ela se colocava, bem como a qual corrente verbal ela respondia.

Fernando de Azevedo (1944) identificava na cultura brasileira a predominância da literatura em detrimento da cientificidade na história da cultura brasileira, atribuída por alguns a um fato *étnico e biológico*, portanto hereditário, de *inaptidão natural para ciência e especulação*. Todavia, essa expressamente não é a opinião de Fernando de Azevedo. Não obstante, o autor identificava o predomínio da literatura no ensino, pela forte influência da colonização, bem como do ensino jesuítico, expressamente voltado às letras. Portanto, segundo Fernando de Azevedo, a inaptidão ou falta de gosto do

brasileiro para com a ciência ou os métodos experimentais, se dá pelo fato de o ensino ser quase exclusivamente livresco e retórico, ao menos o implementado durante a Colônia até os fins do Império.

Fernando de Azevedo compara a chegada de João VI ao Brasil com a obra escolar da Revolução Francesa. João VI, ao chegar, assumiu necessidades imediatas sem utilizar modelos prévios nacionais. E na Revolução Francesa começa a surgir um sentimento antiuniversitário, neste momento predominam escolas técnicas. *Todo conhecimento não utilitário torna-se suspeito para o indivíduo*; esse é o ponto em que Azevedo estabelece a comparação da chegada de João com a Revolução Francesa.

Este pensamento voltado ao utilitário, tipicamente enciclopedista, tem origem no empirismo inglês da Era Moderna. A chegada da corte, que trouxe consigo escolas universitárias, de medicina, de direito, militares e a Academia Imperial de Belas Artes, trouxe também esse pensamento utilitário, enciclopedista, tipicamente inglês. Não à toa, Walter Smith chegaria a influenciar o ensino de artes brasileiro, visto que o sentimento utilitarista voltado à industrialização já era uma realidade brasileira de longa data.

O sistema de ensino da época de João VI, primordialmente visava a formação profissional especializada e a preparação pessoal para o serviço público – formação profissional o mais rápido e ao menor custo quanto fosse possível. O ensino de artes, tornava-se marcadamente mais técnico. Já no ano de 1818 é fundado, na Bahia, o curso de desenho técnico. Os cursos destinavam-se fundamentalmente a suprir uma deficiência técnica de recursos para uma vida mais urbana e industrial. Por este motivo é fundada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em 1816. Transformada, em 1820, na Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que só foi começar a funcionar de fato no ano de 1826, dez anos depois da chegada da Missão Francesa.

Já no período da República, o ensino deveria ser universalizado e oferecido a todos, todavia a União não tinha condições materiais para tal. Por conta disso, durante ao menos um período de 15 anos, as escolas (que são somente 20 a mais que o período anterior), deveriam utilizar o método Lancaster de ensino mútuo para dispensar o máximo quanto possível o professor. Porém, quanto ao ensino superior, manteve-se a noção utilitária e profissionalizante da época de João VI. No máximo, foram criados cursos de ciências jurídicas e sociais.

O ensino enciclopédico, amplamente utilizado nas universidades e na formação técnica superiores no final do século XIX, é identificado por Azevedo como origem ou

momento de fortificação do utilitarismo e do informativo, em detrimento da apreciação, da profundidade e da penetração. Não havia, pois, neste ensino, maturidade crítica e estética, sacrificando um conhecimento aprofundado em proveito de uma tendência por quantidade. Em sua gênese, no final do século XIX, a maioria dos cursos Normais de preparação pedagógica não fugia a regra desta desorganização, fruto tanto do ensino enciclopédico quanto do Ato Adicional de 1834, que resultou na descentralização da União em relação ao ensino básico, resultando para a unidade de formação escolar a descentralização e fragmentação, numa pluralidade de sistemas regionais funcionando lado a lado. Se transfere, pois, a assembleias provinciais o encargo da educação primária e secundária (desde o ato de 1824), mantendo-se o ensino superior e a organização escolar em município neutro. Uma das consequências imediatas do Ato Adicional de 1834, ato intrinsecamente liberal, foi o extraordinário desenvolvimento secundário particular em todas as províncias, sobretudo nas capitais. Pululam por todo Brasil, da década de 1920 até 1970, diversas escolas secundaristas particulares por todo território brasileiro. Sente-se o impacto disso até hoje. A formação pedagógica das províncias, sendo feita na base da tentativa e erro, segundo preceitos locais, foi marcada pelo predomínio de circunstâncias limitantes, de um tecnicismo imediatista, com recursos limitados e pouco corpo docente.

Na Constituição de 1891, exprime-se a retomada do Ato Adicional de 1834, que descentralizava o ensino primário e secundário, liberando-os dos domínios da federação, transferindo o ensino aos estados. Os estados, portanto, se viram livres também para criar instituições de ensino secundário e superior podendo prover a instrução, posteriormente, também no Distrito Federal.

Em vez de arrear os obstáculos à organização de um sistema geral, a República não fez mais do que agravá-los, repartindo entre a União e os Estados as atribuições na esfera da educação e renunciando explicitamente ao dever que lhe indicavam as instituições democráticas de dar impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional (AZEVEDO, 1944, p. 360).

Renascem durante o final do século XIX os estudos propedêuticos de preparação para a universidade, um impulso dado pelas próprias escolas superiores em função da expansão quantitativa dos alunos. Inicia-se uma forma rudimentar de organização. A concorrência para o acesso das faculdades era de exame livre, formava-se, assim, um regime de livre concorrência. Porém, a franca maioria dos estudantes que frequentavam as universidades não eram de colégios públicos.

Segundo Fernando de Azevedo, este foi o momento na educação brasileira em que mais relevante foi o ensino particular pela difusão e excelência para a preparação para o ensino secundarista, baseados em ensino propedêutico.

Ainda no fim do século XIX, divide-se o ensino em dois, referente a duas correntes religiosas. Uma corrente católica, amplamente alinhada com a formação social e histórica do próprio Estado, de linha europeia; com uma linha protestante, restrita a um pequeno círculo, recém vinda de uma linha norte-americana de ensino. Diz Fernando de Azevedo sobre a pedagogia protestante que essa é progressista e libertadora, visa a emancipação do espírito da domesticação intelectual. Considera o ponto de vista católico conservador e autoritário, especialmente o jesuíta. Por uma tônica geral, o movimento das Escolas Novas, bem representado por Fernando de Azevedo, se alinhará a este pensamento, principalmente sob influência de John Dewey.

Essa divisão em duas correntes corresponde ao que Fernando de Azevedo determina como: uma corrente liberal de espírito literário e livresco anterior, de formalismo jurídico, bem representado pela Constituição Liberal de 1891, na qual essa vertente educacional domina a legislação escolar de caráter humanístico, retórico, jurídico e de grande parte da elite dirigente, representada, em especial, pela figura de Rui Barbosa; e uma corrente positivista, representada pela reforma de Benjamin Constant: formava-se uma mentalidade positivista, com tendências científicas, quase sectária, introduzida no Brasil pelas disciplinas matemáticas, havendo conquistado a simpatia dos militares.

O plano em que mais se infiltrou o pensamento positivista foi, de acordo com Azevedo, na ideologia e na moral, com suas tendências a formas disciplinares e até mesmo opressão, utilizada para assegurar a estabilidade das instituições. O núcleo positivista teve forte ascensão, mas não em função intrínseca a uma forma de pensamento hegemônico, seu prestígio ocorreu devido à autoridade do exército, que ascendia nas classes e gerações mais jovens de oficiais. Valorizada nas engenharias devido a Escola Militar e o positivismo, a filosofia positivista de Comte⁷² forneceu um

⁷² “Nascido em Montpellier, França, em 1798, Auguste Comte foi o responsável pelos primeiros esforços para delimitar o campo de estudo da Sociologia, tendo sido profundamente influenciado pelos grandes acontecimentos de sua época, como o desenrolar da Revolução Francesa e a crescente Revolução Industrial. Comte ficou conhecido por sua obra fundamentada pela ‘filosofia positiva’ ou ‘positivismo’. RODRIGUES, Lucas de Oliveira. **Auguste Comte**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/auguste->

núcleo de elite, como elemento de coesão para a classe dos militares e teve sua inserção definitiva na educação brasileira com as reformas de inspiração em Benjamin Constant, quando este fora Ministro da Instrução.

Fora criado, em 1890, um ministério específico para a Instrução, o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, com o único intuito de unir Benjamin Constant com as jovens gerações de oficiais do Exército. Essa pasta durou somente até 1892, sendo transferida a instrução para pasta de Interior e Justiça. Benjamim Constant empreendeu nesse período a reforma de toda instrução pública, até o ensino superior, *artístico e técnico*, em todo território do país, e reformou faculdades de direito, medicina, politécnicos, militares, Academias de Belas-Artes (que mudaram o nome para Escola Nacional de Belas-Artes) e o Conservatório de Música (que também teve o nome alterado, para então Instituto Nacional de Música). Diz-se que o primeiro-ministro da Instrução da República alterou todas as instituições, e que *todas passaram em maior ou menor grau a apresentar ideais positivistas*. A parte mais importante da reforma de Benjamim Constant, todavia, foi a centralização da instrução nacional em matéria de ensino público.

Mesmo com a iniciativa positivista, o predomínio no Brasil continuou sendo o das ideias sob domínio de profissões liberais. As tendências foram de expansão crescente das autonomias estaduais, foram desenvolvidas sobretudo escolas superiores profissionais e jurídicas por todo Brasil. A descentralização do ensino, deixada aos encargos dos estados, foi um dos fatores que contribuiu para que se mantivesse o ensino tradicional no velho modelo imperial.

Fruto da descentralização, o ensino de artes para o ensino básico não fora nada uniforme. Segundo Sebastião Gomes Pedrosa (1993)⁷³, o ensino liberal começa a implementar o ensino de desenho técnico no currículo comum. Educar o instinto de execução, removendo impedimentos para a invenção é o princípio básico. A partir dos métodos de Walter Smith, ocorreu o desenvolvimento da educação de artes através de uma visão *industrial*. Durante o Império, só eram encontradas artes no currículo escolar (popular) quando se tratava de desenho técnico ou geométrico, sempre

comte.htm#:~:text=Auguste%20Comte%20%C3%A9%20um%20dos,considerado%20o%20fundador%20da%20Sociologia.&text=Nascido%20em%20Montpellier%2C%20Fran%C3%A7a%2C%20em,ca mpo%20de%20estudo%20da%20Sociologia. Acesso em: 01 abr. 2022.

⁷³ PEDROSA, Sebastião Gomes. **The Influence of english art education upon Brazilian art education from 1941**. 1993. Tese (Doutorado em Artes) – Curso de Artes, Artes, University Of Birmingham, Birmingham, 1993.

voltado à indústria, o que acontecia em províncias que necessitassem desta mão de obra. Na divisão, feita de liberais e positivistas, o ensino de artes (principalmente na forma do desenho), pela perspectiva positivista, via a arte como um conceito para preparar-se para a linguagem científica; quando o desenho era voltado para um conceito técnico da linguagem em prol da indústria, era uma interpretação liberal.

Depois da chegada do Federalismo Brasileiro (iniciado em 1889 com a Proclamação da República e a Constituição de 1891), lentamente, junto à descentralização política, começaria um movimento de irradiação de escolas profissionais e de ensino superior de Belas-Artes, em diversos estados, por iniciativas particulares, como a Escola de Desenho e de Pintura de Curitiba e o Instituto de Belas-Artes de Porto Alegre (onde se realizaria o primeiro Salão de Belas-Artes), ambos de 1908, a Academia de Belas-Artes de Manaus e a do Belém do Pará (1918) e as de Belo Horizonte, bem como o Liceu de Artes e Ofícios de Recife e a Escola de Belas-Artes de São Paulo (1925). Por este motivo, a difusão de institutos profissionais e superiores de artes, é dito que o movimento moderno Brasileiro irradia da periferia para o centro. Seu centro, notavelmente e sob algum consenso, é na cidade de São Paulo, muito em função de seu bom desenvolvimento industrial e pela cultura do café. Em outras palavras, pelas condições materiais e econômicas de difusão da arte moderna.

Definido por Fernando de Azevedo (1944) como um surto industrial brasileiro, ocorreu um crescente em investimento na indústria desde a queda do Império até ao menos 1920. O início do surto industrial, 1885, coincide com uma campanha contra a escravidão. Bem como uma política imigratória forte, desde 1876. No ano de 1888, proíbe-se o trabalho escravo, coincidindo com forte imigração (mais de 130 mil imigrantes, os quais 91 mil para São Paulo). A imigração duraria ao menos até 1898. Em função de um surto econômico e da industrialização brasileira, bem como a forte concentração urbana e as ondas imigratórias, fez-se urgir como desejo popular a melhoria do ensino no Brasil. Irradiavam, nesse momento, ideias novas de diversos centros culturais, vindos primordialmente dos Estados Unidos ou da Europa.

Segundo Azevedo, inicia-se uma série de reformas, começando pela reforma de Sampaio Dória, no Estado de São Paulo. Sua tendência era contra a hegemonia do ensino tradicional. Mesmo de curta duração, a reforma que se fazia presente no ensino básico, resultou em uma transformação dos métodos técnicos de ensino. Somam-se os esforços de Lourenço Filho, na Bahia; Carneiro Leão, no Rio de Janeiro;

Lisímaco da Costa, no Paraná, bem como Anísio Teixeira, no Distrito Federal, este fortemente alinhado aos métodos estadunidenses. Todas essas reformas, variadas e de linhas diferentes, possuíam como objetivo fundamental a reforma no ensino primário.

Estes movimentos são definidos por Azevedo como uma política pendular, nem tanto a reforma, nem tanto a tradição. Os governos em meio a esse conflito preferiam nada alterar, nesta ou naquela direção, continuando a base de incerteza que se mantinha já desde o período imperial. A reforma escolar, neste momento, tratava-se mais de sucesso pessoal e autoridade pessoal que de fato de uma reforma generalizada de currículo. A isso também se inserem as primeiras Escolas Novas, particulares, iniciadas pela Escola Regional de Miriti, do estado do Rio de Janeiro, em 1921, sob tutela de Armanda Álvaro Alberto. Nesse momento, as reformas no sistema público aconteciam primordialmente em seus preceitos administrativos, sendo a resistência a um currículo tradicional ainda muito forte.

Já no ano de 1924, surge a Associação Brasileira de Educação, com objetivo de desempenhar o papel de congregar o debate e criar oportunidades de reformas e trocas intelectuais. A reforma do ensino básico do Distrito Federal, de 1927, bem como a de mesmo ano realizada em Minas Gerais, são consideradas por Fernando de Azevedo a maior revolução do ensino básico empreendido desde o Império. Foi, segundo o autor, uma reforma de ideologia clara e renovadora, uma síntese em direção a uma reforma que correspondesse a uma concepção de vida urbana e industrial, por meio de uma renovação pedagógica e social. Não se tratou de uma organização de sistema escolar simples, e sim de um ajuste do aparelho técnico, com o sistema de instituições (escolar, pré-escolar e pós-escolar). Durante o mesmo período, começam a ser frequentes as conferências nacionais como parte deste movimento de renovação e parte da Associação Brasileira de Educação, o que é descrito por Azevedo como uma forma de despertar o espírito e a consciência de unidade política.

Foi em função de Anísio Teixeira que se intensifica no Distrito Federal as ideias e técnicas pedagógicas norte-americanas, uma nova administração de instituições movida pela aplicação em larga escala dos métodos científicos destinados aos problemas da educação. Ao tomar posse, em 1931, do cargo de diretor geral de instrução, Anísio Teixeira define a atitude de solidariedade como essa nova política educacional e, enquanto diretor geral da Instrução, promove o enriquecimento do

programa escolar e a especialização do professor primário, elevou o ensino técnico e profissional ao nível do ensino secundário, articulando-o com o ensino secundário geral, para possibilitar a transferência de cursos para os alunos; além disso, organizou o ensino normal com o objetivo de erguer ao nível superior a profissão do professor, com base em *estudos propedêuticos de cultura geral* (polivalência jesuítica) e aparelhou a universidade e seus serviços técnicos administrativos, a fim de habilitar tanto a pesquisa quanto as funções administrativas.

No ano de 1928, por reforma de Anísio Teixeira (RJ), bem como no ano de 1933 por reforma de Fernando de Azevedo (SP), o curso normal sofre algumas alterações, dividindo-se em dois. Um orientado para a formação propedêutica e profissional, outro com base no magistério primário e no curso ginásial (secundário), exigindo admissão às escolas superiores. No ano de 1937, começam a surgir professores com licença de magistério para o ensino secundário.

Na reforma de 1928, segundo Fernando de Azevedo, fora empreendida uma educação universal tal qual referida a Dewey, colocando as exigências sociais a partir das habilidades e aptidões individuais. No ano de 1929, Lourenço Filho funda em São Paulo a Biblioteca de Educação, publicando, em 1930, a *Introdução ao estudo da Escola Nova*, maior ensaio, até então, sobre as bases biológicas e psicológicas das novas teorias da educação, considerado um dos fundamentos brasileiros da Escola Nova. Em 1931, escreve *Novos caminhos e novos fins*, sendo adotado na reforma da capital do país. Nesse mesmo ano, fundaria a Biblioteca Pedagógica Brasileira, onde as atualidades pedagógicas constituem uma das principais séries. Lourenço Filho fez circular sobre o nome de Escola Nova (de 1930 até 1931) uma revista mensal que antes era editada sob o nome de educação, cada número representava um determinado assunto especializado.

Seguindo para o ano de 1932, é escrito o manifesto dos pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO et al., 2010)⁷⁴, assinado por diversos professores do Rio de Janeiro e de São Paulo. Foram manifestadas ideias e um projeto pedagógico destinado a uma civilização urbana e industrial. Buscava-se romper com a política que expressava

⁷⁴ AZEVEDO, Fernando de; et al.. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205210. Acesso em: 25 mar. 2021.

descentralização com a educação, para assim fortalecer laços de solidariedade nacional e adaptar a educação ao contexto social.

Neste manifesto, os autores apresentam uma necessidade de cultura geral, uma necessidade tanto do sociólogo quanto do educador, subordinados *às leis que dominam a evolução social*; uma cultura geral para organizar a doutrina da vida e ampliar o horizonte mental, subordinada aos métodos do espírito científico, vinculados, por sua vez, à investigação científica, realizando experiências e trabalhos científicos mesmo na administração de serviços escolares.

Percebe-se no manifesto dos pioneiros da Educação Nova o ideal do sujeito do experimento científico, da experimentação ininterrupta e quantificável, aplicados em todos os aspectos da vida. A educação da Escola Nova é definida como uma reação categórica à filosofia precedente, e seu anterior como artificial e verbalista. Azevedo (et al., 2010) tinham em mente, pois, o ensino propedêutico, aos moldes dos jesuítas, que o manifesto aproximava com o ensino dos liberais; compreendiam a educação como sendo destituída das famílias em proveito ao Estado; e também buscavam desvincular a educação das iniciativas particulares, comumente associadas a grupos religiosos. A família é introduzida na educação como suporte exterior, ela deve fazer parte da educação tal qual deve ser uma extensão de cuidado, quanto a isso, não diferem tanto dos higienistas.

Defendiam uma escola livre, gratuita, laica; dentro da escola deveriam ser ministradas aulas baseadas na *coeducação*, vista pelos defensores da Educação Nova como um processo educacional que torna a organização e a obra escolar mais fácil. A Educação Nova postula um ensino de caráter científico experimental, libertando-se do empirismo, organiza-se, pois, a partir de axiomas científicos.

Essa nova percepção de ensino derivaria da necessidade biológica que o indivíduo tem da atividade espontânea, alegre e *dirigida à satisfação das necessidades do indivíduo, cujo fator chave para Educação Nova é a manutenção do interesse*; e coloca-se em franca oposição a tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas, fazendo dessa oposição um modo de se localizar, na oposição, a educação tradicional. Fundamenta-se no manifesto, portanto, uma estrutura escolar correspondente aos períodos de desenvolvimento humano: infantil ou pré-primária (4 aos 6); primária (7 aos 12); secundária (12 aos 18); superior ou universitária (restante da vida, a educação é posta como continuada).

A educação secundária deve ser dividida entre uma base de cultura geral de 3 anos, seguida de uma posterior bifurcação dos 15 aos 18, em seção que se seguirá de um ensino: ou de preponderância intelectual (ciclo de humanidades modernas: física e matemática, química e biologia); ou uma seção baseada na preferência manual, ramificada e direcionada a atividades profissionais, de extração de matérias-primas, elaboração de matérias-primas, distribuição de produtos elaborados. Se considerava, no manifesto, o ensino secundário como ponto nevrálgico da formação educacional.

O manifesto alertava pela necessidade da formação específica, conjugada pela União, dos professores de ensino básico, visto que:

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais, de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos gerais e de especialização profissional, não recebe, em geral, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se (AZEVEDO et al., 2010, p. 59).

A formação específica que postulavam para os professores seria o da psicologia, sua base seria o estudo do desenvolvimento. Seu posicionamento seria determinado pela sociologia vigente, revelando sua função social e o papel preponderante do Estado. As escolas deveriam ser ligadas a uma formação continuada, ao menos no envolvimento familiar ou da comunidade com seu ambiente e relacionamento. Fomentariam assim o espírito de cooperação social, bem como as demais instituições diretamente interessadas na formação educacional se envolveriam no processo, visto que o manifesto admite certa incapacidade imediata do Estado de suprir toda necessidade em função da vasta demanda. O papel da escola na sociedade é, para o manifesto, o de concentrar sua ofensiva sobre os núcleos sociais, a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa. A validação da educação universal se daria pela universalidade da ciência.

Buscava-se a organização da estrutura do ensino secundário, técnico e profissional, bem como a criação de universidades e institutos de alta cultura, para o desenvolvimento de estudos desinteressados e de pesquisa científica. Visava-se fortificar o *ensino leigo*, tornar a escola obrigatória e dar à criança direito ao ensino integral, facilitar seu acesso ao ensino secundário e superior de acordo com suas possibilidades de ação.

Um dos frutos desses movimentos foi a criação, no ano de 1930 (durante o Governo Provisório), do Ministério da Educação e Saúde (talvez incluída a saúde pela

forte vinculação biológica que se via então no desenvolvimento), bem como uma reorganização do ensino secundário e superior, juntamente à reforma de universidades. Francisco Campos quem assumiu durante o governo o cargo de Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, tomando posse já em 1930. Sua primeira reforma foi quanto o ensino superior. A reforma de 1931 aparelhou a cultura sob o estatuto das universidades brasileiras. Adotou como regra a organização do ensino superior da República como sistema universitário. Qualquer universidade do país, doravante, incorporaria pelo menos três institutos de ensino superior, incluídos Direito, Medicina e Engenharia, ou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras no lugar de qualquer um dos itens anteriores. Ainda em 1931, após a reforma do ensino superior, é feita por Francisco Campos uma reforma do ensino secundário, aumentando o curso para 7 anos, divididos entre um curso comum de 5 anos (fundamental) e um curso complementar de 2 anos como forma de adaptação a especializações profissionais.

Existe ainda na década de 1930 um esforço coletivo, entre governo e instituições culturais, em prol das artes decorativas, como forma de difusão das artes decorativas ou indústrias ao grande público; uma forma, então, de educação estética, inspirada na fauna e flora, na cerâmica marajoara, cerâmicas e porcelanas. É ainda nessa época que é criada a legislação a Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico, anexada ao Museu Histórico, também é elevada a cidade de Ouro Preto a patrimônio artístico, bem como é promovido o desligamento do museu Nacional de Belas-Artes da Escola de Belas-Artes. Segundo Fernando de Azevedo (1944, p. 259):

a arte que se laiciza e tende a deixar o serviço exclusivo dos deuses para se consagrar ao dos homens, começa a procurar suas aspirações na vida nacional, militar ou patriótica, sem se desinteressar dos assuntos religiosos.

A Carta de 1934 instituiu medidas que asseguravam, em matérias de educação, a atribuição da União às competências de traçar as *diretrizes da educação nacional*. Cabia, portanto, à União formar um plano nacional de educação. Aos Estados cabia organizar e manter os sistemas educacionais, respeitando as diretrizes definidas pela União. Cria-se o Conselho nacional e os Conselhos Estaduais de Educação, como forma de regular e executar os planos nacionais, fixando uma aplicação à educação que não fosse nunca menos de 10% da parte dos municípios, nunca menos de 20% por parte dos estados, referentes à renda dos impostos. Dessa forma, organizados e

com financiamento, os sistemas escolares estaduais seriam variedades sobre um fundo comum de mesma espécie e as diretrizes nacionais, uma unidade política expressa nas diretrizes estabelecidas pela União. Na Carta Constitucional foram estabelecidos aos fins democráticos da política o reconhecimento da educação como direito fundamental, instituída a liberdade de ensino em todos graus e ramos, garantindo a liberdade de cátedra, bem como a gratuidade e obrigatoriedade, desde o ensino primário até os ulteriores. Cria-se também os fundos especiais para educação na forma de bolsas para estudantes que necessitassem de assistência.

Esses preceitos seriam ainda mais acentuados na Constituição de 1937, atingindo principalmente o ensino secundário, tornando-se notoriamente um ensino mais democrático, em extensão e em número de alunos. Duplo resultado: maior democratização do ensino; maior sucateamento da cultura tida humanística ou universitária. Explicação da qualidade insuficiente qualitativamente do ensino, pelo princípio aristocrático de que o processo de democratização acarreta um nivelamento pelas massas. Portanto, a massa rebaixa a cultura, do mesmo tanto em que entra em comunhão com ela.

A Constituição de 1937, sendo mais enfática que a anterior nos mesmos pontos, chega a afirmar que as bases democráticas da educação nacional pressupõe que *"a arte e a ciência e o seu ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares"* (AZEVEDO, 1944, p. 409), mantendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, instituindo também a obrigatoriedade de ensino manual, ainda no primário, nas escolas normais e secundárias, dando preponderância à política escolar e ao ensino pré-vocacional e profissional para atender as classes menos favorecidas. *Atribuiu-se ao Estado o primeiro dever do ensino técnico e profissional, tal qual ao princípio da república. Sua função era de educar a mocidade para o trabalho, pela ligação orgânica da teoria e prática, podendo ser compreendida como um ensino utilitário.*

Na Constituição de 1937 também ficaram estipulados em todo país a bandeira, o hino e o escudo de armas nacionais em todas as escolas, ao mesmo tempo em que, excluía-se outras bandeiras; somente à União competia fixar as diretrizes políticas escolares, pondo, a serviço de proteção da nação, dos estados e municípios, os monumentos históricos nacionais como parte do patrimônio nacional. A Constituição, desta forma, fixava-se em preceitos fortemente nacionalistas, determinando leis de proteção ao patrimônio.

As escolas mais especialmente nacionalizadas foram as de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, formando um conjunto sistemático de medidas com relação a adaptação e integração de imigrantes. Em estados como o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo, entre 1937 até 1941, diversas escolas particulares foram fechadas e substituídas por escolas públicas sob o preceito de serem "desnacionalizantes". O Ministério da Educação, aportado pela reforma de 1937, passa a ser, segundo Fernando de Azevedo, um centro de coordenações das atividades culturais e desenvolvimento da Nação, de caráter nacional e, principalmente, nacionalista.

Tem-se, pois, nessa breve digressão, uma divisão em ao menos dois enunciados conflitantes, porém da mesma corrente discursiva, quanto a um ensino de corrente liberal, ou quanto a um ensino positivista, neste último se situa a Escola Nova. Todavia, é necessário elucidar com mais afinco a concepção de ensino Escola Novista. Tomarei como referência para o posicionamento da Escola Nova o livro de Lourenço Filho *Introdução ao estudo da escola nova* (1963)⁷⁵, entendendo-o como um texto seminal ao movimento, também sendo esse um texto base para a formação de professores vinculados à Escola Nova em cursos de formação ao menos até a década de 1960.

Segundo Lourenço Filho (1963), o nome Escola Nova é adotado para caracterizar o trabalho de agremiações e instituições que faziam permuta e propaganda de reformas escolares. Seu nome, portanto, é um termo que define certa conduta de tratamento a problemas gerais da educação; almeja rever alguns temas considerados tradicionais ao ensino, derivando sua compreensão da ciência que lhe era contemporânea, da biologia, da psicologia e da sociologia. A Escola Nova admitia como função geral do processo educativo o *desenvolvimento individual de capacidades e aptidões*, possuindo o movimento, em sua gênese europeia, fortes ligações com o processo de industrialização.

Neste processo, a infância se tornou um objeto de estudo sistematizado por necessidades de ordem biológicas e sociais, buscando a adequação entre o social e as condições reais de desenvolvimento. Funda-se, nesse momento, a pedagogia, como conjunto de base psicológica, biológica e educativa, desmembrada ao menos

⁷⁵ LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 8ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

em duas partes: na antropologia pedagógica, mais tarde denominada biologia educacional; na psicopedagogia, ou psicologia educacional.

A psicologia educacional acabaria se desmembrando e conduzindo-se à psicologia evolutiva, que daria os termos da aprendizagem e das diferenças individuais. Surgiriam, neste movimento de sistematização e regulação, campos como o da psicologia dos anormais, matérias de ensino e estudos de personalidade. Desses estudos surgiriam a pedagogia experimental, ou didática experimental, considerada então uma forma de pedagogia científica. Estas seriam caras ao movimento da Escola Nova, ligando a pedagogia definitivamente ao rigor científico.

Como movimento de reforma, via-se na vida político-social a possibilidade de um desenvolvimentismo, um princípio em que cada nação surgiria de grupos de mesmo tipo de cultura, dando origem a uma ideia de base nacional de educação. Visava-se, desta forma, o ensino como instrumento de construção político-social. A expansão do ensino fundamenta toda uma pedagogia social; desenvolviam-se estudos da história da educação, que tomaram a forma de uma educação comparada, tornada uma de suas bases, o que é corroborado por Azevedo, em seu livro *Sociología de la educación* (1942, p. 328)⁷⁶, para quem a pedagogia é uma herança racial, cultural e nacional que identifica o que reside em um povo como diferenciação, reflete o espírito deste em sua pedagogia própria e funciona como uma chave para a *psicologia comparada dos povos*. As raízes das reformas escolares a que pretendia-se, possuem, segundo Lourenço Filho (1963, p. 23), um duplo fundamento: um maior conhecimento do homem, suas condições de crescimento, desenvolvimento e expansão individual; maior consciência das possibilidades de integração das novas gerações em seus respectivos grupos sociais.

O movimento europeu das Escolas Novas surge por volta de 1880 como entidades privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria etc. Já no ano de 1889 eram numerosas e organizadas o suficiente para compor uma entidade internacional. Em decorrência deste fenômeno, surge em Genebra o Instituto Jean Jacques Rousseau, no ano de 1911, com *classes de experimentação e laboratórios para estudos da infância*. Em 1893, surge a University of Chicago Elementary School, como parte do movimento estadunidense de reformas, até 1914 diversos centros de

⁷⁶ AZEVEDO, Fernando de. **Sociología de la educación**: Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales. México: Fondo de Cultura Económica, 1942.

pesquisa da infância são dotados de laboratórios de psicologia experimental. No Brasil, essa iniciativa surge no Rio de Janeiro, quando, no ano de 1897, se inaugura um laboratório de psicologia; já na Escola Normal de São Paulo é aberto um laboratório de pedagogia experimental no ano de 1914.

Após a Primeira Guerra, houve um maior processo de mudança social. Tendo a escola como centro, a educação se tornava a mais segura ação social possível. No ano de 1919, nos Estados Unidos surge a Educação Progressiva, que formaria a agremiação mundial *The New Education Fellowship*; no mesmo ano, na França, surge a Liga Internacional para Educação Nova em Calais. No ano de 1925, em Genebra, surge o Beareu Internacional de Educação, ao que se juntaria a Sociedade das Nações. A partir deste momento, o movimento das Escolas Novas tornara-se um movimento coeso e global.

São dois os aspectos fundamentais, apontados por Lourenço Filho (1963), acerca deste momento: as reformas são estritamente técnicas, *desprendidas do empirismo e da rotina*, mediante o conhecimento acerca da criança e dos adolescentes; também é marcado um redirecionamento e ajustamento das novas gerações às expressões de vida de seu grupo. Expressavam um *sentido vitalista que dominava em relação a técnica*, de uma escola que então era centrada na criança, tendo em vista uma determinada comunidade. Seguem-se, desta maneira, duas revisões de ordem geral: sobre os meios de educar e substituir o empírico pelo técnico; uma revisão das finalidades da escola.

Justifica-se a crítica ao empirismo, segundo Lourenço Filho (1963), da seguinte forma: como desprovido de senso crítico, misturando o fazer com o calor dos desejos e intenções. Não distinguiriam as fases operatórias que constituiriam uma sequência lógica. Era então o empirismo impelido pela emoção, pela ordem dos afetos, se contentaria facilmente pela imaginação, enquanto o técnico seria uma forma de espírito crítico com relação a atividade realizada filosoficamente como uma espécie de *tékhné*. Esse saber técnico decomporia a ação, de forma objetiva, em uma série de objetos parciais, fundamentando assim fins e meios, baseando-se em objetivos parciais a serem pesquisados. Considerara-se este o método adequado, *por ser ele próprio ao método científico*, uma ação deliberada do pensamento objetivo, uma técnica aplicada. Deve-se conhecer o organismo para administrar sua cura.

A educação, vinculada à biologia e à psicologia, é vista como a possibilidade de modificar o comportamento do educando por procedimentos didáticos e métodos

avaliadores. Estes estudos, baseados nos métodos científicos e partindo de uma formação técnica têm como fundamento estudos psicológicos do comportamento. Fazendo uma descrição das variações psicológicas através das idades, por meio de questionários (testes), que permitiriam notações numéricas, almeja-se os rudimentos adaptativos. A partir destes testes, objetivam-se semelhanças e diferenças individuais, formam-se padrões de comportamento e escalas de desenvolvimento. Nelas existe a possibilidade tanto de se determinar um padrão quanto um atraso, ou um adiantamento, assim, fundamentalmente, estabelece-se uma ordenação e hierarquizações organizadas por valores estatísticos. Formam-se, desta forma, os diagnósticos de aptidões.

A aplicação destas técnicas parte da antropometria pedagógica, com dados objetivos e tratamentos estatísticos. Assim se definem as normas, valores representativos para cada idade, seus padrões e retardos, condicionados por relações hereditárias e de ambiente. Os estudos de heranças genéticas se dividem em duas correntes, entre o das crianças-problema e a eugênica. A herança genética é parte do fenótipo, como cada indivíduo se realiza em seu ambiente segundo experiências e aquisições adaptativas. Ou então a herança genética é genotípica, os elementos de contingentes hereditários são transmitidos e determinantes. Porém, a influência geral do movimento é uma concepção de processo evolutivo. Vê-se como um processo sempre em continuidade, este possuindo um sentido de *progresso*, exaltando uma unidade evolutiva, sendo ela biológica, psíquica e cultural.

Como dito anteriormente, o fator chave para Educação Nova é a manutenção do interesse, essa manutenção partia dos estudos sobre motivações e aprendizagem, em suas formas específicas de ajuste individual. O ajustamento ocorre entre motivação e aprendizagem sob uma espécie de processo contínuo, gradativo e dinâmico. Dessa conexão se faz o constructo da aprendizagem concebida pelo movimento, e partindo deste ajustamento individual se chega à modificação de comportamento, este sendo o efeito prático de todos os exercícios. A prática é vista, desta forma, como um esforço de progressão e adaptação a novas situações.

A configuração específica deste ajustamento é vista em três teorias de aprendizagem, não excludentes, mas passíveis de estudo em separado, são elas a teoria do condicionamento, a teoria do ensaio e erro, teoria de apreensão de formas e configurações (sendo essa uma situação problema reunida em uma mesma estrutura). Partem de situações problemas, aos ajustes individuais, configuram-se os

ajustamentos segundo as teorias precedentes, progride-se a novas situações problemas. Estes comportamentos seriam anotados em escalas, para assim poderem ser ajustadas novas situações problemas. Dewey daria a esse ensino por situações problemas o nome de Escola Ativa.

Tem-se pelas situações problemas e seu estudo, um referente ao comportamento e a descrição das personalidades. Essas qualificadas por qualidades opostas, acredita-se que essa é uma forma racional de substituir instâncias subjetivas por dados quantificáveis. Neste ponto que a educação artística se torna importante, visto que o estudo experimental de personalidades, em muitas das experiências à base de objetos de tratamento, eram constituídas por desenhos expressivos ou projetivos. O ambiente de produção de desenhos é utilizado como experimento de um laboratório de personalidades, fundamentando uma espécie de *cronotopo do ateliê-laboratório*. A criança produz desenhos, quando desinteressados e rigorosamente estabelecidos, mediante uma regra prévia (não concernente à técnica, mas ao conteúdo), a criança produz o material que quando quantificado fará parte de uma amostragem, essa amostragem avaliará seu desenvolvimento de personalidade.

A personalidade é desta maneira dimensionada por escalas, mantendo-se móvel em seu desenvolvimento. Diria, então, Lourenço Filho (1963 p. 106) que “o objetivo central da educação é formar personalidades, desenvolvê-las e aperfeiçoá-las”. A dinâmica da personalidade chega ao seu ajuste através de situações problemas pré-estabelecidas, segmentadas e estudadas, sob situações estímulo-resposta que vão descrever o desenvolvimento normal ou anormal.

Quanto à adaptação da realidade escolar, ela parte do pressuposto da sociologia, fortemente atrelada ao positivismo de Auguste Comte, alegadamente formando uma sociologia da educação. Segundo Lourenço Filho (1963), a sociologia da educação parte de uma crítica à história, é vista como uma sociologia comparativa e sistemática, preparando uma estatística social. A preocupação deste ajuste com a sociologia é em sua essência cultural. Considera-se a cultura como o resultado organizado das experiências de grupo, produzida como um complexo material, não materiais e simbólicos. Definem a cultura como uma transmissão e comunicação, consideradas como expectativas morais, reguladas por competição, conflito, acomodação ou assimilação.

A educação faria parte de um complexo de herança cultural, partindo de um ambiente familiar primário até as instituições de ensino propriamente ditas. A

educação seria uma forma de passar elementos estáveis de uma cultura, a educação, portanto, trabalharia o social da instituição, buscaria um *liberalismo pedagógico*. Neste sentido, a escola é compreendida, baseando-se em John Dewey, como uma *sociedade em miniatura*. Espera-se da escola uma formação continuada, pré-escolar, escolar, pós-escolar, voltada à comunidade, partindo por missões educativas.

Fundamenta-se a didática ativa como contrária à educação tradicional, a didática ativa seria uma forma de aprendizagem de aquisição individual, segundo condições pessoais de cada indivíduo. O social seria imposto depois, as interações humanas se dariam nos próprios moldes da cultura, como forma de movimento e comunicação. Com as limitações de que o constrangimento sufoca, *a liberdade em excesso sacrífica*. Sua forma primária é a escola do trabalho, que impunha força moral dos atos do trabalho, visando um *indivíduo útil por sua própria natureza*. Porém, no que apresenta de tendência, “toda ação educativa deve ser concebida como uma série bem proporcionada de situações que conduzam o aluno à ação, como fim em si mesma, pois nela encontra razões para autodisciplina” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 154). A educação continuada, que englobaria a comunidade, à qual se refere Dewey, é, portanto, a educação que chega ao ponto da autodisciplina, do educando que educa a si próprio e se autorregula, tanto em nível de aprendizagem quanto moral.

Como movimento iniciado na Inglaterra, principalmente com escolas do campo, a concepção das Escolas Novas era a da sociedade em miniatura, sem competição. O ensino deveria ser individualizado e com oportunidades para todos. Iniciam-se como experiências em internatos, rumando para uma perspectiva de autonomia dos escolares. Almejava-se uma comunidade escolar que fosse livre, com uma perspectiva de sociedade em miniatura, autogerida, formava-se uma espécie de república escolar. Eram recompensados estudantes que demonstrassem iniciativa e espírito, dizia-se que a educação da razão pela lei do progresso individual rumaria ao progresso social.

Dentre suas primeiras diretrizes, conforme expostas por Lourenço Filho (1963, p. 163) concebia-se a escola como um *laboratório pedagógico de pedagogia*, estimulava-se o internato por permitir um influxo eficaz da educação, estimulava-se primordialmente a cultura física e moral (se estimulava a atividade artística quando o colégio era próximo a alguma cidade). Os trabalhos deveriam ser regulados, misturando-se os gêneros dos alunos e estimulando trabalhos manuais, a cultura mais estimulada deveria ser em função ao ramo profissional esperado (ou aconselhado

pelo potencial do aluno). A acumulação de material deveria ser estudada aplicando-se o método científico. O ensino, ministrado nas Escolas Novas, baseava-se na experiência, neste sentido, *para o estudante, a prática vem sempre antes da teoria*. Como as atividades deveriam ser plenamente associadas com a atividade pessoal do aluno, trabalhando de modo prático, isso presume um estreito vínculo do estudo intelectual (de personalidade) com o desenho e trabalhos manuais diversos. Devemos fazer uma diferença, se para as Escolas Novas a prática do estudante vem sempre antes da teoria, para as Escolinhas de Arte do Brasil, tanto a prática do aluno quanto do professor vem antes de suas teorias.

Na Escola Ativa, de base em Dewey, a expressão artística era incentivada como o fim de um percurso de trabalho, porém, essa é uma interpretação de Lourenço Filho (1963), que perpassa todo movimento da Escola Nova no Brasil. Mesmo que para Dewey o artista seja concebido como o experimentador nato, fazer arte para o autor seria então experimentar antes de qualquer coisa. Arte para Dewey é a vida, a vida para ele é a natureza e o natural, a ciência mostra ao homem como se estrutura a natureza, o método da ciência, por sua vez, enaltece a experiência que para Dewey é a forma natural e espiritual do artista e da arte (DEWEY, 2010)⁷⁷.

A influência de Dewey perpassa a educação brasileira como um todo, e na Escola Nova através, principalmente, da figura de Anísio Teixeira:

Esse 'otimismo pedagógico', que surgiu como consequência do desejo de renovar o país, foi também inspirado por Dewey, especialmente no *Democracy and Education*, traduzido para o português em 1929, mas lido antes na tradução francesa. É evidente neste livro a crença no poder da educação para a reestruturação social (BARBOSA, 1982, p. 37).

Todavia, como apontado por Ana Mae Barbosa (1982), Anísio Teixeira e sua articulação do pensamento de Dewey no Brasil desconsiderava as suas concepções estéticas. Anísio Teixeira não considerava a arte como uma experiência, tratava da arte e das atividades manuais como o fechamento de determinado conteúdo, como modo de fixá-lo. O ensino artístico era então uma ferramenta para determinado fim, não uma experiência por si só como nos fala Dewey. Lourenço Filho coadunava esta interpretação com Anísio Teixeira, sendo, pois, honesto ao afirmar que se tratava da interpretação corrente do movimento.

⁷⁷ DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes - Coleção todas as Artes, 2010.

No Brasil, como dito anteriormente, surgiram os colégios ligados a Escola Nova em ambientes particulares, financiados e mantidos por educadores estadunidenses. Concebidos como adaptações de colégios Montessori e de Decroly, promoviam concursos artísticos e campanhas de higiene, a sala de aula era para estes colégios espaços de cultura e moral cívica.

Entretanto, são as concepções de Dewey as que mais tomam corpo em território brasileiro, visto as reformas que se articulavam enaltecendo seus trabalhos. Para Dewey, a experiência do aluno é organizada por intenções, propósitos ou fins de ação, funções então da vida humana. A educação de Dewey, segundo Lourenço Filho (1963), trabalha por situações problemas, a educação não tem outro fim, ou objetivo, senão mais educação. Aprender, para Dewey (apud Lourenço Filho, 1963, p. 201), “não tem outro fim, ou objetivo, senão mais educação”. Pensar e aprender, para o autor, significa agir cada vez com mais acerto, a liberdade é saber o que se pretende obter.

Sua educação parte de situações problemas, o pensamento parte de situações reais, sobre situações reais que já ocorreram. O desenvolvimento das situações problemas é depois medido por *provas*, estas devem verificar os *bons hábitos de pensar*. Na validação destes atos postos à prova pelas situações problema, ensina-se a pensar com responsabilidade. Os atos são também atos sociais, neles julgamos e somos julgados. Será, portanto, uma forma de se aprender a agir em comunidade, se sentir membro do grupo escolar, essa sociedade em miniatura. Seu sistema de ensino é resumido por Lourenço Filho (1963), como visões de situações problemas como fontes de informação para formar personalidades fortes.

Sucintamente, Lourenço Filho (1963, p. 246-249) resumiria os princípios gerais da Escola Nova como: primeiro, o respeito à personalidade e o reconhecimento de sua liberdade; segundo, a compreensão funcional do processo educativo individual ou social (crescimento, maturação, dinamismo e situações problemas reais); terceiro, a compreensão de que a aprendizagem simbólica acontece em situações reais da vida, a liberdade individual encontra limites na responsabilidade, a educação é um processo social; quarto, as características do indivíduo serão variáveis segundo a cultura, a família, a vizinhança, seu trabalho, a vida cívica ou religiosa. O homem é fundamentalmente uma expressão de seu meio cultural, *por seu meio ele determina suas possibilidades de desenvolvimento*. Busca-se nas Escolas Nova: primeiramente, o normal desenvolvimento biológico; em segundo lugar, a socialização e *aculturação*;

em terceiro lugar, preparação para o trabalho; em quarto lugar, a afirmação pessoal do sentido humano; em quinto lugar, um relacionamento com os *mais altos fins da expressão humana*. A educação, para a Escola Nova, finda-se como uma ação social e cultural.

Identificadas as duas concepções de ensino que vigoravam durante as décadas de 1930-40, quando foram gestadas as ideias das Escolinhas de Arte do Brasil e quando, de fato, inaugurou-se, em 1948, a primeira Escolinha, são bem definidas duas correntes: liberais ou positivistas; o ensino industrial de artes ou o ensino Escola Novista. Ambos, suprimindo uma necessidade específica nacionalista, em que o primeiro supre a necessidade da mão de obra, o segundo supre a necessidade de um espírito nacionalista.

Pode-se dizer que suas propostas de ensino eram semelhantes com o que pretendiam os modernistas da semana de 22. Como apontado por Annateresa Fabris (2010)⁷⁸, a vanguarda moderna brasileira passava pelo desejo de identificar um traço distintivo de identidade nacional, os limites da visão da modernidade brasileira aconteceriam sobretudo na questão da própria brasilidade. Mesmo não sendo reconhecida enquanto uma arte moderna em sentido puro, os modernistas da década de 1920 apontavam para ações estratégicas de atuação rumo à conquista do grande público para a causa da arte. Suas estratégias, assim como o desejo da Escola Nova, passavam por um desejo pedagógico.

Cabe, neste momento, a crítica feita a John Dewey por Popkewitz (2009)⁷⁹. Para Popkewitz, John Dewey emerge instalando métodos de ciência na vida cotidiana. Reformas educativas progressistas dos Estados Unidos puseram a ciência a serviço da criação, enunciando um princípio de agência do liberalismo excepcional da nação. Popkewitz entende esse movimento enquanto cosmopolitismo, visto como projeto liberal, de globalização, de universalismo cultural e de regulação transnacional da vida. A educação torna-se uma métrica de avaliação do sistema capitalista e é vista como imperativo para a construção do mundo cosmopolita. A Ciência foi a chave para a correção dos desvios e a instauração dos padrões da ideia cosmopolita. Surge, então, a ideia do inacabado, o aprendiz que aprende por toda vida, uma educação

⁷⁸ FABRIS, Annateresa (Org.). **Modernidade e modernismo no Brasil**. 2ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

⁷⁹ POPKEWITZ, Thomas S. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**: la ciencia, la educación, y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la Infância. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

baseada em problemas. Dewey se preocupa com o indivíduo e com a preparação do indivíduo para com o futuro. A escola moderna relacionava a experiência com o crescimento e o tempo, a infância estava classificada em idades cronológicas e etapas de desenvolvimento, uma série planejada de eventos. A participação na comunidade e a resolução de problemas eram estratégias particulares para introduzir a criança no ideal de excepcionalidade da nação americana.

Se aceita a crítica de Popkewitz, compreende-se o movimento de ensino progressista proposto por Dewey enquanto um movimento cosmopolita, enquanto uma visão liberal de excepcionalidade da nação, de universalização da cultura pela construção de um ideal cosmopolita cujo centro é a ciência. Podemos dizer que ao que concerne a proposta das Escolas Novas, a busca de suas propostas educacionais progressistas pretende esse mesmo sujeito cosmopolita, através de um ideal de excepcionalidade nacional em direção a uma universalidade cultural.

Aplicadas essas dualidades ao ensino de artes no Brasil, encontramos analogias ao ensino de artes de base Escola Novista, principalmente no que concerne ao que seria um *cronotopo de ateliê-laboratório*. São diversas as experiências na década de 1930, de ateliês como os de Theodoro Braga em São Paulo, cuja estrutura pedagógica correspondia às escolas de arte decorativas francesas, todavia, ele voltava seus esforços para outra direção. A estilização que almejava empregar para seus alunos partia da fauna e da flora brasileira, onde havia espaço também para o modelo vivo para as classes mais avançadas. Porém, apesar de democrática, de direcionar o ensino para o operariado, a escola era destinada aos talentosos, escolhidos mediante testes de aptidão. A iniciativa da criação da Escola Brasileira de Arte, cujo objetivo era o de “amparar e dirigir todas as crianças que tenham decididamente vocação artística para pintura e escultura”⁸⁰ não foi de Theodoro Braga, esse foi um projeto de D. Sebastiana Teixeira de Carvalho, que segundo Ana Mae Barbosa (2015) era notória entusiasta do trabalho de Claparède e de John Dewey. Não é, portanto, insensato imaginar que o teste de aptidão para o ingresso na Escola de Arte do Brasil tenha a ver com os testes de desenvolvimento mental e de aptidões naturais desenvolvidos por Claparède, provavelmente para estabelecer de algum modo quem seriam os alunos bem-dotados.

⁸⁰ Diário de São Paulo. “A Escola Brasileira de Arte pelo Brasil de amanhã”. 20 de novembro de 1929. In: BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho, educadores, política e história**. São Paulo: Cortez Editora, 2015, p. 173.

Podemos concluir que mesmo que Theodoro Braga faça parte de outro contexto, mesmo que responda e se insira na corrente discursiva dos ateliê-laboratório, seu objetivo e sua organização espaço-temporal de ateliê não diferem dos objetivos de Franz Cizek. Tanto um quanto outro são artistas formados em academia por excelência, ambos trabalhavam com uma estilização muito próxima da *Art Nouveau*, suas aulas eram livres na medida em que se cumprisse o determinado. Theodoro Braga, então, possui elementos de um cronotopo do professor artista, o que pode ser compreendido como um elemento de passagem entre o cronotopo do professor artista e um cronotopo de ateliê-laboratório, em que ambos respondem também à arte. Cizek a um campo da arte, Theodoro Braga a um campo da arte da profissionalização voltada à indústria e à formação mão de obra.

Todavia, os mais perfeitos exemplos de uma concepção do *cronotopo de ateliê-laboratório* se formam nas figuras dos ateliês que se figuravam com imenso interesse no desenho infantil. O aumento do interesse acerca do desenho infantil remonta a exposições de desenhos infantis vindas do final da década de 1920, como foi o caso da exposição de desenhos infantis de crianças japonesas de 1928, isso se deu durante o entre guerras como forma de intercâmbio de desenhos, que tinham o intuito de demonstrar para outras nações o seu desenvolvimento (BARBOSA, 2011). Este é um dos fatores que contribuíram para que Mário de Andrade começasse a colecionar desenhos infantis, que ele acabaria utilizando em suas aulas de história da arte, onde comparava a produção infantil com a produção dos “primitivos” e dos loucos (COUTINHO, apud BARBOSA, 2011)⁸¹. Ao que se seguiram as exposições dos trabalhos de crianças já na década de 1930, inclui-se as dos ateliês de ensino de Anita Malfatti e as de Sylvio Rabello, que possuía uma formação diferente e foi um profissional integrado como pesquisador, orientado por Ulysses Pernambucano, em um grupo que estudava a questão dos testes psicológicos e da capacidade intelectual e da aptidão no meio educacional (COUTINHO, apud BARBOSA, 2011).

Para Rabello, assim como para diversos pesquisadores de sua época, o desenho infantil era visto como um instrumento de pesquisa. As pesquisas de sua época podiam ser divididas entre: os que acreditavam em uma estreita recapitulação

⁸¹ COUTINHO, Rejane Galvão. “Sylvio Rabello, o educador e suas pesquisas sobre o desenho Infantil”. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 135-156.

hereditária da filogênese pela ontogênese; os que entendiam a ontogênese como uma interação onto-filogenética que evidenciaria a unidade da espécie e do indivíduo. Os maiores nomes utilizados e difundidos por Rabello em seu livro *Psicologia do desenho infantil*, de 1934⁸², foram: Claparède, Decroly (ao qual Rabello utiliza o método) e Luquet.

A obra de Mário de Andrade confunde-se com a história do Movimento Modernista no Brasil, ao menos no ano de 1920, Mário de Andrade já lecionava história da arte no Conservatório Musical, onde também começou sua produção de crítico de arte. Seu interesse na produção infantil partia, então, de uma busca pela comparação com o trabalho da arte primitiva, tendo Mário de Andrade, em 1929, publicado a crônica, no *Diário Nacional*, intitulada “Da Criança Prodígio”, onde o autor contrapunha a arte produzida por antigos e modernos. Mário se preocupava com a busca das “obras-primas” infantis, passava inclusive a perceber isso em exposições de trabalhos infantis do ateliê de Anita Malfatti, comentado pelo autor em 1930 (COUTINHO, apud BARBOSA, 2011). Como apontado por Rejane Galvão Coutinho ao estudar a biblioteca de Mário de Andrade, constam livros acerca do estudo bibliográfico ou longitudinais, aos quais se destacam Georges Rouma: este que estudava a evolução do desenho infantil como uma forma de linguagem, bem como estudava o desenho espontâneo como uma forma de analisar o desenvolvimento intelectual da criança; Louquet: autor que buscava compreender tanto a história da arte como a evolução do desenho infantil rumo ao realismo; assim como os trabalhos de Sylvio Rabello. Dentro da coleção, consta um vasto número de desenhos infantis, sobre os quais o autor fazia a notação da idade, do contexto familiar e do contexto social das crianças. Para Mário de Andrade, assim como para Sylvio Rabello, o ateliê de ensino era um laboratório onde era possível conseguir seus objetos de estudos, os desenhos infantis.

Anita Malfatti, por sua vez, mantinha um curso para crianças e jovens em seu ateliê na Escola Mackenzie. Sua orientação fora baseada na livre expressão e no espontaneísmo. Anita seria uma professora inovadora à época por considerar seu método o dos “sentimentos infantis”, suas exposições de trabalhos de alunos seriam comentadas por Tarsila do Amaral, que destacaria o trabalho de Anita enquanto professora principalmente por ter conseguido destacar e cultivar a imaginação de seus

⁸² RABELLO, Sylvio. **Psicologia do desenho infantil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

alunos (BREDARIOLLI, 2011)⁸³. A tônica geral deste primeiro momento do estudo brasileiro sobre o desenho infantil é o da sistematização, da importação de modelos exteriores, já com um enfoque para as mudanças vistas pelo contexto cultural e escolar brasileiro. Porém, se antes o desenho era voltado para a indústria, depois voltado para a nacionalização, essa primeira onda da década de 30 pode ser vista como um enfoque na criatividade e seu estudo. No desenvolvimento da criança, ia desde a garatuja (amplamente comparada com o desenho rupestre ou desenho de povos tidos como primitivos) até alguma espécie de realismo mental ou visual, o que remontaria ao próprio desenvolvimento da história da arte. Novamente, é apresentada como a hipótese a recapitulação aplicada ao desenvolvimento do desenho infantil.

Estes estudos acerca do desenho infantil, da arte da criança, fazem parte de uma mentalidade empregada pela Escola Nova, da sistematização e estudo dos comportamentos e personalidades infantis. Como concepção de ensino de artes, portanto, formou-se uma série de ateliê-laboratórios, intentando formar um escopo de investigação vasto o suficiente para, através de um método quantitativo, poder caracterizar uma normalidade da criatividade, que deveria ser o padrão tipicamente brasileiro.

Se podemos dizer que o destinatário do ensino liberal era a indústria, seu sobredestinatário sendo as classes dominantes e a formação de mão de obra, diremos que para o ensino liberal voltado à indústria, constrói-se o *cronotopo da arte-industrial*. O ensino da Escola Nova tinha como seu destinatário a ciência, a formação de um sujeito psicologicamente de acordo com certo padrão, seu sobredestinatário sendo uma formação de identidade nacional, portanto, nacionalista. O ensino específico de artes era concebido como a consumação de um trabalho pedagógico, todavia, também foi desenvolvido como uma ferramenta de medição de humor, de experiência, no que pode ser, neste limiar de cientificidade, como um cronotopo do *ateliê-laboratório*. O ensino é experiência, na qual o objeto da experiência são os humores e os tipos psicológicos dos sujeitos, o sobredestinatário deste estudo é o ideal de um nacionalismo, então, tipicamente brasileiro.

Determinados estes dois cronotopos, o *cronotopo da arte-industrial* e o *cronotopo do ateliê-laboratório*, devemos elucidar o professor-para-mim, o professor-

⁸³ BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti; "Liberdade como método, um projeto moderno em ação "pioneira" de ensino da arte no Museu de Arte de São Paulo". In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p.198-216.

para-o-aluno e o aluno-para-o-professor. Visto que o cronotopo da arte-industrial respondia às necessidades de um mercado industrial, tem-se que o professor-para-mim deste cronotopo é o formador de uma mão de obra, visto o aluno como mão de obra em potencial, a visão do aluno-para-o-professor é a de um trabalhador em potencial (não à toa, buscavam-se os mais aptos), toma-se então que o professor-para-o-aluno não difere tanto do ensino tradicional, sendo o professor um auxiliar para se chegar ao mercado de trabalho.

A visão acerca do professor-para-mim, professor-para-o-aluno e aluno-para-o-professor está entre as que mais diferem os cronotopos industriais e de ateliê-laboratório. Para o ateliê-laboratório o professor-para-mim é respondente à ciência; ele é, primordialmente, um sujeito do método científico, portanto, o professor-para-mim é um pesquisador. O professor-para-o-aluno talvez não seja diferente de um professor tradicional, porém, quando bom professor, formaria uma relação de colaboração, de ajuda nas vontades específicas de pesquisa do aluno, não tendendo tanto à liberdade, nem ao constrangimento. Porém, o momento definidor é a passagem do que antes seria um aluno-para-o-professor já tido como um artista (o caso do cronotopo da livre-expressão romântica); agora assume-se o aluno como objeto do conhecimento. Este sendo categorizável, calculável, quantificável e inserido dentro de um método científico.

Podemos identificar as diferenças entre os dois cronotopos através da tabela 4, onde podemos perceber a um só tempo as diferenças dos destinatários, sobredestinatários, professor-para-mim, professor-para-o-aluno e aluno-para-o-professor:

Tabela 4 – Cronotopo Arte-Industrial e Ateliê-Laboratório

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Ensino contemporâneo a Escola Nova: Arte-Industrial	Indústria e a Arte voltada as necessidades do mercado industrial	Formação de mão de obra para as classes dominantes	Formador de mão de obra especializada	Auxiliar para se chegar ao mercado de trabalho	Mão de obra em potencial
Escola Nova: Ateliê-Laboratório	Ciência e o sujeito psicologicamente formado de acordo com certo padrão	Formação da identidade nacional e o nacionalismo, ensino da arte como consumação deste trabalho	Pesquisador e sujeito que tem o domínio do método científico	Colaborador em suas vontades específicas de pesquisa enquanto aluno, não tendendo nem a liberdade nem ao constrangimento.	Objeto do conhecimento: categorizável, quantificável, calculável e inserido dentro do método científico de pesquisa.

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Compreende-se o cronotopo do ateliê-laboratório, este tipicamente de influência da Escola Nova, como uma formação de um limiar de epistemologização, visto que faz valer normas de verificação e coerência em relação a um saber pedagógico. Bem como vai fundamentar um limiar de cientificidade, quando bem formada e trabalhada a figura do ensino da Escola Nova, já internacionalizada e aceita em ambientes acadêmicos pedagógicos, que passou a delimitar e obedecer a critérios formais de uso, os das leis do próprio método científico aplicado ao desenvolvimento infantil, possuindo, dessa forma, leis de construções próprias – se passa de um exercício de experimentos para uma rotina institucionalizada de sala de aula, adentrando até mesmo nas diretrizes curriculares.

2.2.1. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO INDUSTRIAL OU CRONOTOPO DO ATELIÊ-LABORATÓRIO

Figura 15 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital



Figura 16 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital



Fonte: 1900-1915 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital⁸⁴.

Uma sala de aula das décadas de 1900-1920 não difere de uma sala de aula tradicional, são organizadas por fileiras, o ensino é individual e a perspectiva

⁸⁴ SCHIESARI-LEGRIS, Wilma. **1900-1915 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital**. 2020. Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2020/10/15/cursos-equipamentos-e-atividades-especiais-destinados-ao-curso-primario-da-escola-normal-da-capital/>. Acesso em: 14 maio 2021. SCHIESARI-LEGRIS, Wilma. **Escola Normal da Capital e E.M. Caetano de Campos. Fotos de 1908 do APESP**. 2015. Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2015/05/03/escola-normal-da-capital-e-e-m-caetano-de-campos-fotos-de-1908-do-apesp/>. Acesso em: 14 maio 2021.

do aluno é voltada exclusivamente a sua própria carteira. Visa-se com isso o ensino por testes, generalizado. É perceptível que ainda por essas décadas o ensino é separado entre meninos e meninas. A visão do professor-para-o-aluno ainda é a de um ensino tradicional, de conteúdo. Mesmo em décadas posteriores, com a Escola Nova, a visão do aluno vai se manter em muito parecida com a tradicional, sendo sua diferença primordial a visão que se tem do aluno, o aluno-para-o-professor, este que, através dos testes e padronizações, torna-se o objeto do conhecimento científico.

Figura 17 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital



Figura 18 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal



Fonte: 1900-1915 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital.

Exemplificam-se por essas imagens o que seriam os cronotopos da arte-industrial: na esquerda temos uma imagem de uma aula de trabalhos manuais feminina; na direita temos uma imagem de uma sala de aula de trabalhos manuais masculina. O ensino, via de regra, terá como sobredestinatário a indústria, visando uma mão de obra preparada para este tipo de trabalho manual, mesmo este sendo doméstico. Observa-se que o professor guia o que seria uma produção industrial de trabalho, não à toa, a organização espacial e de tempo se assemelham à indústria propriamente dita.

Também se observa, em específico na figura 18, o ensino mútuo. Este tipo de disposição objetiva não somente alguma espécie de padronização, como também estipula uma forma de hierarquia (do mais preparado ao menos preparado), de modo que o ensino pode ser proporcionado para mais alunos, em

menos tempo, sob mais supervisão. A hierarquia se estabelece desde o professor, em uma posição central, até os alunos mais avançados, observando os alunos menos avançados. Um regime disciplinar, portanto, hierárquico, tanto de observação quanto de promoção. Este não se apresenta na foto a esquerda (17), onde, todavia a professora tem plena condição de observar o trabalho de cada aluna, sendo, portanto, observadora atenta e possivelmente aquela que cobra pela regularidade e excelência do trabalho de suas alunas.

Figura 19 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital



Fonte: 1900-1915 – Cursos, equipamentos e atividades especiais destinados ao Curso Primário e complementar da Escola Normal da Capital.

A sala de aula, especificamente de artes, de uma escola da década de 1910-20, em muito pouco difere da sala de aula voltada aos trabalhos manuais. Novamente, pela mesa a direita, é possível observar o que seria a possibilidade do ensino mútuo. O professor, este centralizado, observa. O aluno mais velho se posiciona no canto superior direito, ao lado da mesa. Nessa posição o aluno pode se reportar ao professor e controlar o restante da mesa, é o controle do máximo de alunos pelo mínimo de esforço típico a este método e ao pensamento liberal vigente. Existem alguns

trabalhos expostos, mas não existe a clareza de serem ou não desenhos ou trabalhos dos alunos, porém, fica evidente que a configuração espacial é industrial, bem como sua organização de tempo.

Também fica evidente, novamente, a divisão dos sexos, sendo uma sala exclusivamente de alunos masculinos. Assim como, ao menos aparentemente, a hierarquia do ensino mútuo se dá por uma classificação etária. A julgar pela disposição dos alunos, quanto mais afastado dos professores, mais jovens (ou ao menos menores). Sendo os mais velhos separados por uma sala de distância. O controle se dá pela separação, assim como pela vigia constante de alunos e professores. Sendo o professor destacado inclusive por suas roupas.

Figura 20 – Aspecto de uma sala de aula da Escola Primária do Instituto de Educação



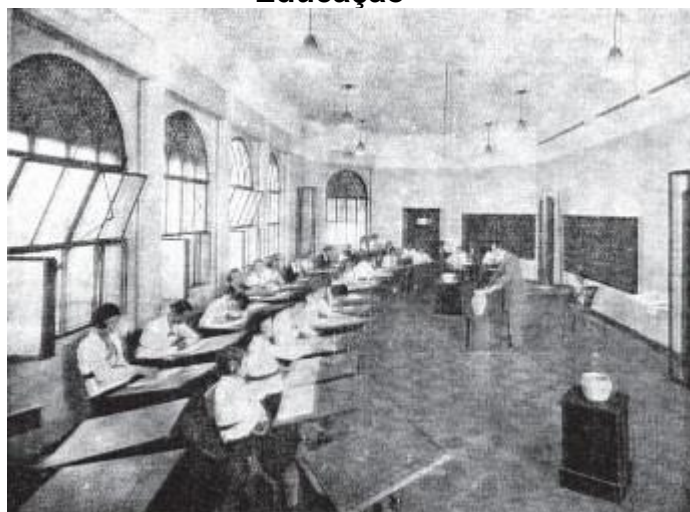
Fonte: LOPES, Sonia de Castro. Imagens de um lugar de memória da educação nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930.⁸⁵

A disposição de uma sala de aula da Escola Nova, como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro da década de 1930, organiza-se em uma disposição não tradicional, não se configura de mesmo modo que as escolas tradicionais por fila. Todavia, a disposição em dois, se configura como a disposição que cabia ao ensino mútuo. Percebe-se pela imagem que as turmas doravante são mistas, não sendo divididos os gêneros. Essa organização menos formalizada não subtrai o papel do professor, mas o deixa menos impositivo que no ensino tradicional. Entretanto, o professor-para-o-aluno continua sendo aquele a quem se reportar, mesmo que não mais tão diretamente.

⁸⁵ LOPES, Sonia de Castro. Imagens de um lugar de memória da educação nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 84-97, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2021.

Não é possível atribuir especificamente à figura 14 o trabalho com situações problemas, mas podemos intuir que este seja o mote da aula ocorrendo. A julgar pela posição das cabeças dos alunos, todos voltadas para baixo, é possível inferir que de alguma maneira os alunos se encontram interessados, mote da Escola Nova. A disposição, essa aparentemente caótica, remete ao princípio de *sociedade em miniatura* proposta pela Escola Nova, isso se dá também pela mistura de alunos e alunas. Entretanto, mesmo com a possibilidade do ensino mútuo, visto a disposição em dois das mesas, a posição de concentração dos alunos remete ao trabalho individual, não ao coletivo.

Figura 21 – Aspecto de uma sala de aula da Escola Primária do Instituto de Educação



Fonte: LOPES, Sonia de Castro. Imagens de um lugar de memória da educação nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930.

A disposição de uma sala de aula de desenho da Escola Nova é feita tal qual no ensino tradicional, por fileiras, cada aluno em sua respectiva mesa. Difere que nessa sala encontram-se os gêneros masculino e feminino. Não fica evidente pela imagem qual seria exatamente a proposta pedagógica do professor, porém, fica certo que todos os alunos estão voltados ao professor em sua cátedra.

A imposição do professor à cátedra o coloca no papel tradicional de professor-para-o-aluno, sendo ele alguém a quem o aluno deve responder. Como dito anteriormente, o que difere é o aluno-para-o-professor e a quem este tem como destinatário. Aqui o professor responde primeiramente à ciência, tem o aluno como objeto de estudo, ficando, portanto, evidente que os alunos devem estar cumprindo a

mesma função, produzindo o mesmo material, que servirá de análise posterior ao professor.

Como o ensino da Escola Nova depende da manutenção do interesse do aluno, tomamos como suposição que o professor deve estar discursando. Sendo a aula ativa, tomamos como suposição que o aluno deve estar produzindo alguma espécie de anotação, ou ao menos procurando resolver determinado problema. A julgar a sala, sendo ela de desenho, podemos inferir que se trata de uma aula de desenho de natureza morta, julgando o objeto disposto no canto inferior direito da imagem. Assim como o mesmo material disposto à esquerda do professor, mais acima na fotografia. Sendo a aula um desenho padronizado, este provavelmente servirá como material de estudo para o professor posteriormente, utilizando o elemento expressivo de seus alunos como material para análise. Não sendo possível determinar qual tipo de análise, tão pouco se a leitura feita por nossa análise é correta.

2.2.2. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO INDUSTRIAL OU CRONOTOPO DO ATELIÊ-LABORATÓRIO NO ATELIÊ LOLA UFUS

Figura 22 – Primeira sala do ateliê Lola Ufus em atividade



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Não é possível atribuir à primeira sala do ateliê Lola Ufus o cronotopo industrial, visto que ele não faz menção à formação de mão de obra, nem faz menção de querer enxergar no aluno uma mão de obra em potencial, mesmo que de alguma maneira o aluno veja no professor um auxiliar para se chegar no mercado de trabalho. Todavia, é possível atribuir, em alguma medida, o cronotopo ateliê-laboratório, dado que o professor pode ser visto pelo aluno como um auxiliar em suas pesquisas específicas. Mas o cronotopo ateliê-laboratório, neste caso, não pode ser visto em sua plenitude, posto que nesta imagem não vemos menção a nenhuma padronização psicológica, tão pouco a alguma espécie de identidade regional ou nacional. Também não é o aluno visto como uma espécie de objeto de pesquisa. Neste caso, ambos, alunos e professores, podem ser compreendidos como pesquisadores. O aluno-para-o-professor é, então, diferente. Sendo, para o ateliê-laboratório, o aluno o objeto do conhecimento, no ateliê Lola Ufus, tanto professores como alunos em alguma medida são pesquisadores de seus interesses próprios, que quando convergem se unem. Isso se exemplifica na imagem 16 pela disposição, de alunos e professores, em núcleos diferentes. Mais abaixo na imagem, estão trabalhando com desenho, especificamente a figura humana. Mais acima, o desenho de observação. Ao topo, a produção tridimensional ou costura.

Se o professor-para-mim do cronotopo do ateliê-laboratório corresponde àquele que responde à ciência, não podemos dizer plenamente que é deste que se trata essa sala e essa atividade. Em alguma medida, sim, o professor responde à ciência, uma vez estipulado que o trabalho com desenho é uma aproximação às ciências naturais, tal qual a botânica, a biologia, a anatomia, assim como, em alguma medida, aproxima-se das ciências sociais aplicadas, como a arquitetura. Também é presente em alguma medida a ciência da matemática, quando trata de figuras geométricas. Portanto, seria incoerente acreditar que qualquer trabalho com desenhos é isento de alguma espécie de cientificidade. Porém, não é possível atribuir aqui ao professor-para-mim como aquele quem tem o domínio do método científico. O professor-para-mim, neste momento, é muito mais um incentivador do que aquele que domina determinado método. Muito mais como um provedor de ideias, desafios, que de alguma maneira reconhece caminhos prévios para fins determinados.

Sendo o professor-para-o-aluno do ateliê-laboratório próximo ao que seria o professor tradicional, na sala em análise não temos essa mesma perspectiva. Cada

aluno na imagem 16 responde a sua própria vontade, tendo o professor como incentivador, mas também como alguém para quem podem compartilhar interesses. Identificamos o professor como o sujeito que reconhece os interesses específicos do aluno, assim como o aluno identifica os interesses específicos do professor; quando compartilhados, unem-se e direcionam seus esforços a determinado fim. Novamente, sendo o professor o incentivador, mas não o detonador do desejo do aluno.

Figura 23 – Terceira sala do ateliê Lola Ufus em atividade



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Conseguimos identificar o cronotopo da arte-industrial de alguma maneira na sala de trabalhos em marcenaria, eletrônica e demais objetos tridimensionais. Não é possível identificar plenamente este cronotopo, visto que seu sobredestinatário e destinatário são absolutamente diferentes em relação ao que seria o da arte-industrial propriamente dita. O destinatário aqui visto não é a indústria, não visa um sujeito que produza maciçamente determinado objeto. Nesse espaço, o destinatário é variado, por vezes a produção é determinada pelo próprio colégio onde estuda a criança em questão (no caso de algum projeto escolar); por vezes, o objeto é algum determinado desejo da criança, sendo essa alguma produção voltada à arte, ou voltada à brincadeiras e brinquedos. Posto isto, seria absurdo inferir o sobredestinatário deste espaço como a produção da mão de obra voltada à indústria. Tem-se muito mais um sobredestinatário voltado ao lúdico, às necessidades ou aos desejos da criança para a construção de seus objetos tridimensionais.

Como corolário, o professor-para-mim deste cronotopo não é o formador de mão de obra. Ele é um professor em específico, como evidencia-se na figura 16, e também trabalha no que o aluno estiver fazendo, prestando auxílio em determinadas tarefas que requerem maior força que podem ser consideradas perigosas e que demandam algum conhecimento técnico específico. Para o aluno, aqui, o professor-para-mim é um auxiliar, em alguns momentos uma ferramenta, noutros momentos um técnico com maior experiência. O aluno-para-o-professor, então, não pode ser visto como uma mão de obra em potencial. É visto muito mais como aquele que potencialmente tem a capacidade de resolver problemas por si, assim como pode criar objetos tridimensionais criativos de acordo com suas demandas próprias. O professor-para-o-aluno não poderia, dessa forma, ser um meio para se chegar ao mercado de trabalho, poderia, no entanto, ser visto como um facilitador para se chegar a um determinado objetivo (mesmo que em alguma medida o desenvolvimento técnico, ou a produção de determinado objeto incentive ou influencie o aluno em seu objetivo de chegar ao mercado de trabalho), tanto o objetivo imediato de concretizar determinado trabalho escolar quanto o objetivo lúdico de criar alguma espécie de brinquedo ou objeto tridimensional que o valha.

2.2.3. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO INDUSTRIAL OU CRONOTOPO DO ATELIÊ-LABORATÓRIO NO ATELIÊ NOSSA CASA

Cabe antes de ingressar na análise de imagens visando os cronotopos e suas formas professor-para-mim, aluno-para-o-professor e professor-para-o-aluno, identificar os pressupostos teóricos dos primeiros anos do Ateliê Nossa Casa. Visamos com isso identificar provisoriamente o destinatário, assim como o sobredestinatário de suas propostas. Assim, chegaremos mais claramente nas análises das imagens formadas pelos cronotopos, seus tempos e espacialidade. Não devemos entendê-las como a totalidade do pensamento do Ateliê Nossa Casa, mas como uma base, um formador inicial de discursividade.

Como dito anteriormente, o Ateliê Nossa Casa trabalha sob ao menos dois eixos norteadores: educação pela paz e transdisciplinaridade. Estes formando os pilares: ensino da arte; relação com ambiente; sustentabilidade e cultura de paz. Cabe elucidar especificamente do que falamos ao enunciar: educação pela paz e transdisciplinaridade. Ao fazê-lo teremos uma melhor compreensão do que se tratam

os três pilares; teremos melhores condições de tecer uma relação responsiva e dialógica.

Vanessa Santos Maciel (2019) descreve sucintamente a transdisciplinaridade como uma maneira de não recortar os elos das disciplinas, sendo a transdisciplinaridade, atribuída à transdisciplinaridade de Jean Piaget. Segundo Dália Rosenthal (2012b)⁸⁶, O termo transdisciplina originalmente fora cunhado por Jean Piaget, no ano de 1970, no primeiro Seminário internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, na Universidade de Nice, na França. Uma proposta de conhecimento que propõe o diálogo entre a unidade e a complexidade do conhecimento. Dália diria, em alusão a Nicolescu, que: transdisciplinaridade está *entre* as disciplinas e suas linguagens, *através* das disciplinas e suas linguagens e *além* de qualquer disciplina ou linguagem. Diria Vanessa Santos Maciel, que o *trans* em transdisciplinar atravessaria as disciplinas, um movimento vertical ascendente, indicando travessia de territórios disciplinares, uma forma, portanto, de transcendência.

A disciplina é uma organização dos conhecimentos que dá origem às organizações profissionais, formas de influência no mundo. No mundo profissional, se define pela especialização do mercado do trabalho. O ensino, na medida que avança, sofre um processo de fragmentação, ao passo que a comunicabilidade diminuí, assim também são entendidas as disciplinas. Os programas, sendo estes escolares ou não, formam quebra-cabeças, que nem sempre são inteligíveis ou reconhecíveis. Este processo é definido por Nicolescu (2009) como “babelização”, em que especialistas hermeticamente se definem em suas especialidades. A reunião de diversos especialistas, segundo Nicolescu, não conduz a competência, mas a incompetência generalizada.

A transdisciplina não se entende como o ressurgimento de um novo sujeito, nem de uma nova etapa histórica, mas uma nova esperança em termos de pesquisa. Sujeito a vulgarizações e más interpretações. O estudo transdisciplinar se dividia, então, em dois momentos de estudo: a fundação do Centro Internacional de Investigações e Estudos Transdisciplinares (CIRET, Paris); a elaboração da Carta da

⁸⁶ ROSENTHAL, Dália. Substancialidade e prática transdisciplinar para formação de professores de arte: Diálogos contemporâneos. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** [Recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012b. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/dalia_rosenthal.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

Transdisciplinaridade no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em Portugal no ano de 1994.

Cabe aqui, a elucidação quanto a Carta da Transdisciplinaridade (1994)⁸⁷, que possuiu forte influência nos primeiros anos do Ateliê Nossa Casa, sendo parte de suas recomendações bibliográficas.

Segundo a Carta da Transdisciplinaridade, a proliferação das disciplinas conduz a perda da visão global do ser humano. Neste cenário, somente uma inteligência que leve em consideração a complexidade do mundo poderia enfrentar o desafio do contemporâneo entendido como o estudo da complexificação, Sendo a tecnociência e a lógica da eficácia pela eficácia, ameaças contra a complexificação. Trata-se de uma desigualdade em função do próprio acúmulo de conhecimento.

Poderíamos dizer, em resumo, que a transdisciplinaridade se trata de: uma linha de pesquisa que é contra a visão objetiva, sendo assim, não compactua com a subdivisão e dissolução do indivíduo, tanto em termos psicológicos quanto físicos, quanto do conhecimento, em estruturas formais; reconhece diferentes realidades, cada uma com sua lógica e atitude. A redução a uma visão unitária é contrária à lógica da própria transdisciplinaridade, reconhece diferentes realidades, cada uma com sua lógica e atitude, aponta para uma união semântica entre o *através e o além* das disciplinas, uma abertura para as noções de *definição e objetividade*. Sua questão sempre será a não exclusão do sujeito; por fim, busca ultrapassar o campo das ciências exatas e fomentar o diálogo entre ciências humanas, arte, literatura, poesia e experiência interior (psicologia).

A transdisciplinaridade, portanto, é diferente de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. A transdisciplina seria um estudo multirreferencial e multidimensional, não excluindo sua visão de diferentes horizontes históricos. Neste mote, a *transdisciplinaridade possui um fundamento político de que todo ser humano é antes habitante da terra que um ser nacional*. Portanto, ela identifica o *sujeito como transnacional*. Reconhecido o direito à cidadania, porém, como sujeito de uma nação e da Terra.

⁸⁷ CETRANS – PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL DA TRANSDISCIPLINARIDADE. **Carta de Transdisciplinaridade**. Portugal: Convento de Arrábida, 1994. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf> Acesso em: 02 jan. 2022.

Nicolescu (2009)⁸⁸ faria a diferenciação de pluriculturalismo, intercultural e transcultural. Em sua acepção, o *pluriculturalismo* foi uma das formas de abordagem ao conhecimento cultural, onde uma cultura dialoga com outra para aprofundar a compreensão de si. O *intercultural* é mediado pelo desenvolvimento da comunicação, meios de transporte e globalização econômica, faz parte do reconhecimento e do descobrimento de culturas ignoradas e desconhecidas dentro de nossa própria cultura, sendo esses os traços do Outro em nossa própria cultura. O *transcultural*, por sua vez, é a denominação daquilo que intenta a abertura a todas as culturas concomitantemente, aquele que busca atravessar e superar; busca indicar que nenhuma cultura constitui um privilégio em si, desde que se possa jogar com as demais culturas. A cultura é uma atualização da capacidade do humano. Para o transcultural, a percepção é em primeiro lugar uma experiência, a atualização se daria, então, por silêncios.

Sob o viés transdisciplinar, não existe uma cultura privilegiada. Neste sentido, nenhum mito, religião ou temas afins pode ser desconsiderado. Sua abordagem é, portanto, transcultural. *Contextualizar, concretizar e globalizar: seria este o tripé da educação transdisciplinar, na tentativa de reduzir a abstração do conhecimento. Reavalia, assim, a intuição, o imaginário, o corpo e a sensibilidade em sua função de aprendizagem.* O respeito à alteridade é basilar para a compreensão transdisciplinar, o sujeito deve reconhecer no outro o potencial do diálogo, ignorando qualquer possível desavença. O saber, nesta perspectiva, sempre será compartilhado. Rigor na argumentação, abertura ao desconhecido e tolerância a ideias contrárias são elementos que solidificam a visão transdisciplinar.

Nicolescu (2009) diria que em função da objetividade, o sujeito é transformado em objeto. *Aqui é anunciada a morte do sujeito*, este que deve pagar o preço do conhecimento objetivo. O sujeito tão somente é um objeto de exploração do homem pelo homem. O plano espiritual, conseqüentemente, sofre um baque. Um conhecimento só seria digno de se considerar um conhecimento, ou seja, tornar-se realidade, caso este fosse regido pelas leis da objetividade. Todo conhecimento diferente do científico seria relegado à subjetividade como um ornamento ilusório proveniente da imaginação. A espiritualidade, então, seria abandonada. Tem-se com

⁸⁸ NICOLESCU, Basarab. **La transdisciplinariedad**: manifiesto. Hermosillo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C., 2009.

isso que o transcultural não ignora o espiritual, sendo um postulado reconhecível e parte de seus estudos.

Ainda segundo o autor, a transdisciplinaridade se sustenta no tripé: níveis de realidade; lógica do terceiro incluído; complexidade. Podemos compreender este tripé da seguinte forma: os *níveis de realidade* tratam de um conjunto de sistemas invariantes de ação em um determinado número de leis gerais. Isso quer dizer que níveis de realidade diferem uns dos outros a partir da ruptura de seus fundamentos; a *complexidade* se dá na explosão de disciplinas, no sujeito doravante aniquilado, extirpado em diferentes peças, estudado por diferentes disciplinas. O conhecimento é algo que o sujeito deve pagar por um conhecimento que ele mesmo instaura. A explosão de disciplinas corresponde aos desejos da tecnociência, que busca a eficácia pela eficácia. Esse desenvolvimento teve consequências positivas, como o aprofundamento do conhecimento do universo exterior, porém, seu regresso é inexorável. Segundo Vanessa Santos Maciel: "a complexidade é um fenômeno quantitativo de unidades de interações e de interferências que desafiam nossas possibilidades de cálculos e que compreendem também incertezas, indeterminações, aleatoriedade, acasos" (MACIEL, 2019, p. 26); a *lógica do terceiro incluído* necessita de uma imagem, e uma imagem clara da lógica do terceiro incluído seria a de um triângulo, onde um vértice representaria um nível de realidade, e os outros dois vértices, outros níveis. Se tomado apenas um nível de realidade, os outros aparecem como contraditórios (A e não-A). O terceiro representa o dinamismo, exercido em outro nível de realidade, onde A e não-A não seriam contraditórios. A lógica do *terceiro incluído*, fundamentalmente, diz que ambas as realidades coexistem no tempo. Ao passo que na lógica binária, A e não-A se sucedem no tempo. Ao fim e ao cabo, a lógica do terceiro excluído é nociva aos casos complexos dos campos sociais e políticos. A lógica binária do bem e do mal tende à exclusão.

A transdisciplinaridade, por sua vez, também se preocupará com a imagem que formamos da própria natureza. Nicolescu (2009) vai dividir as visões majoritárias da natureza em *natureza mágica (natureza dotada de consciência como entidade viva)*; *natureza-máquina (natureza como uma máquina que se pode desmontar peça por peça)*; *morte da natureza (desaparecimento da natureza do campo científico)*. Após a deformação da natureza em unidades, ela lentamente se torna obsoleta, não é sequer máquina ou organismo vivo, finda-se a natureza. Fundamenta-se, desta forma, a visão transdisciplinar da natureza como complexidade. A ciência contemporânea é

incompatível com a morte da natureza, essa só pode ser sustentada pelo pensamento clássico ou então por uma atitude em demasiado reducionista. A morte da natureza, então, é produto do pensamento objetivo, este que separa objeto do sujeito e ignora a sua ligação. A trans-natureza, na concepção de Nicolescu, ligaria a continuidade da natureza, do objeto transdisciplinar e o sujeito transdisciplinar. Concerne ao sagrado, visando a consideração simultânea de outros aspectos da natureza.

A transdisciplinaridade, para não correr o risco de cair em uso errôneos (como os de messias, tais quais o "empreendedor quântico"), construiu através de carta sua própria deontologia (conjunto de leis/normas profissionais). Seus três signos maiores seriam: reconhecimento dos direitos inalienáveis do homem interior; a novidade irreduzível de nossa época; o caráter a-tópico (deslocado, estranho, sem referente) da transdisciplinaridade. *Rigor, abertura e tolerância* são três fundamentos para a atitude transdisciplinar. Rigor da linguagem e argumentação, sustentando um conhecimento vivo, interior e exterior, considerando simultaneamente o pensamento e a experiência vivida como aspectos inseparáveis. A linguagem transdisciplinar deve *traduzir em palavra o ato e seus aspectos. Qualquer deslize, tanto ao discurso quanto à experiência é um desvio.*

Não existe uma disciplina com caráter transdisciplinar, existem graus de transdisciplinaridade. A transdisciplina é entendida mais como uma atitude do que uma certeza, ela só pode ser vista do ponto de vista de uma relação estabelecida ou a ser estabelecida. A cultura transdisciplinar depende de um novo tipo de educação que compreenda *todas* as dimensões do ser humano. Um sistema educativo que não compactue com valores de outro século indiferente às mutações contemporâneas. Mesmo com globalização e com a infinidade de sistemas educativos em diferentes países, estes sistemas compactuam com os problemas da própria globalização.

Retomando o artigo de 2012 de Dália Rosenthal, intitulado "Substancialidade e prática transdisciplinar para formação de professores de arte: diálogos contemporâneos", podemos tirar algumas conclusões acerca da transdisciplinaridade *como atitude* do Ateliê Nossa Casa. Um dos trabalhos, este destacado por Dália Rosenthal, da pesquisa transdisciplinar, é a busca pelo substancial. O oculto abaixo do aparente, uma natureza que se desdobra na forma. A prática transdisciplinar de Dália é, desta forma, regida pelas seguintes palavras: relação; subsistência; outro; modo; sentido; valor; sujeito; influxo; causa; particular; persistência; absoluta; relativa; princípio; interno; atividade; natureza; essência universal; abstração.

A transdisciplinaridade implica na constante transformação. No fluxo contínuo do conhecimento que se move não a partir de suas beiradas, mas sim a partir de seus núcleos formativos que não são fixos, mas pulsantes e mutantes a cada momento. Acredito que as novas tecnologias podem nos ajudar pela sua natureza imaterial a lidarmos com estas questões que se apresentam no universo atual do educador (ROSENTHAL, 2012, p. 513).

Dália ressalta que uma formação transdisciplinar trabalha em uma ênfase criadora, este processo em si tem uma base profunda na experiência transdisciplinar. Toda criação é vista como um mecanismo natural do: observar, selecionar, misturar, integrar, reorganizar. Um diálogo de naturezas, substancialidades e transformação que independe do tempo cronológico. Ao fim e ao cabo, a pesquisa transdisciplinar, assim como sua didática e construção, não enfatiza o *que* será produzido, mas o *como* será produzido.

Observamos, ao nos inserirmos na corrente verbal da transdisciplinaridade, que ela se movimenta e se articula como um fluxo de conhecimento. Este que é sem referente, ininterrupto, aberto ao excluído, mesmo ao plano espiritual. A natureza mesmo é parte da investigação, não sendo ela tomada objetivamente, mas de forma quase holística. Seu objetivo é contextualizar, concretizar e globalizar, visando um sujeito do mundo, a partir do sujeito local. Sua ojeriza é contra a abstração objetiva do conhecimento, este reduzindo o todo em suas partes. Não ignora nem mesmo o imaginário, o corpo e suas sensibilidades. Dália Rosenthal afirma, a transdisciplinaridade do Ateliê Nossa Casa age pela substância e pela transformação, sendo o produto final antes uma consequência do que um fim.

Poderíamos extrair desde já nossos destinatários e sobredestinatários, todavia, ainda não analisamos propriamente a Cultura de Paz. Se é correto afirmar que a transdisciplinaridade possui um fundo político, onde todo humano é habitante da terra, não podemos deixar de incluir neste que seria o sobredestinatário (o sujeito a formar) do Ateliê Nossa Casa a Cultura de Paz. Com alguma certeza podemos afirmar que seu destinatário se trata da *atitude transdisciplinar*. Essa que não é de maneira nenhuma uma prática em si, tão pouco uma pedagogia específica com seus métodos, mas uma filosofia empregada na prática. Antes um objetivo a se alcançar do que uma ferramenta.

A Cultura de Paz parte de um esforço da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Parte diretamente de seu ato constitutivo, que diz: “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na

mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas"⁸⁹. A UNESCO pretende um esforço anti-guerra, baseado no fato de considerar que o destino dos orçamentos – fracos para o desenvolvimento, em meio a fortes orçamentos direcionados ao monitoramento e à segurança –, é um reflexo da persistência da violência.

A "Cultura da Paz" passou a ser preponderante a partir de 1989, durante o Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamassoukro (Costa do Marfim). Em 1994, no primeiro Fórum Internacional sobre a Cultura da Paz, realizado em San Salvador, Frederico Mayor lança o debate internacional sobre o direito à paz, esboçado na Declaração de Viena (1993). Afirma que os direitos humanos, democracia e desenvolvimento são interdependentes.

A partir de 1995 a Organização passa a canalizar seus esforços na direção da Cultura da Paz, formando *um projeto transdisciplinar* "Rumo à Cultura de Paz". ONGs, associações, coletividades de todo mundo deveriam trabalhar em favor da paz, da não-violência e da tolerância. O ano de 2000 seria proclamado o Ano Internacional da Cultura de Paz. A UNESCO proclamaria os anos de 2000-10 como a "Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo".

A Cultura de Paz busca o diálogo, negociação e mediação, a fim de tornar conflitos evitáveis. Busca a tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, respeitando o direito de todos e os direitos individuais, entendendo a paz não como um fenômeno passivo, mas um processo ativo, e que, quando não promovida e administrada, fatalmente não acabaria por ocorrer, sendo, por isso, premente em países onde existirem conflito que haja um programa de treinamento para a paz, esse considerado um esforço constante por elaboração.

A educação da Cultura de Paz buscaria pensar globalmente para agir localmente, no sentido de que a educação deve tornar o sujeito sensível ao outro, responsável e com respeito aos direitos e liberdades, seguindo os preceitos de Jacques Delors (apud UNESCO, 2010)⁹⁰: "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver junto", e "aprender a ser".

⁸⁹ UNESCO. "VII - A UNESCO e a Cultura de Paz". Comitê Paulista para a década da Cultura de Paz: um programa da UNESCO (2001-2010). (Org.)Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm. Acesso em: 02 jan. 2022.

⁹⁰ Ver: UNESCO. "VII - **A UNESCO e a Cultura de Paz**". Comitê Paulista para a década da Cultura de Paz: um programa da UNESCO (2001-2010). (Org.)Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm. Acesso em: 02 jan. 2022.

Também é preciso levar em consideração, ao menos com relação aos enunciados associados ao início do Ateliê Nossa Casa, a presença da Carta da Terra⁹¹. Essa pode ser entendida como um complemento à Cultura de Paz, podendo mesmo ser compreendida como parte inevitável de seus pressupostos. A Carta da Terra visa uma sociedade sustentável a nível global, fundada no respeito a: natureza, direitos humanos universais, justiça econômica e cultura de paz. Parte de uma preocupação ecológica, considerando os recursos finitos como um bem comum de todos os povos; almejando, dessa forma, a proteção, a vitalidade, a diversidade e a beleza da Terra; e buscando uma forma de aliança global para o cuidado da Terra contra a destruição da diversidade. Entende-se pela carta, que suprimindo as necessidades básicas o desenvolvimento humano se dará para o *ser mais* não o *ter mais*.

São sustentados ao longo da carta princípios de respeito à diversidade, sendo eles o reconhecimento da interdependência humana e seu valor, independentemente de sua utilidade para os seres humanos, bem como o reconhecimento da dignidade e potencial intelectual, artístico, ético e espiritual da humanidade. Tais princípios partem de algumas determinadas premissas, como: prevenir o dano ao meio ambiente e a proteção dos direitos humanos, assim como o conhecimento em proveito do bem maior; justiça econômica e social em função de condições de vida significativas e seguras, assim como oportunidade para realização do pleno potencial do sujeito; reconhecimento da liberdade de ação de cada geração, condicionada pelas gerações vindouras. Transmissão de valores, tradições e instituições que apoiem o bem comum e a ecologia; reconhecimento e preservação de conhecimentos tradicionais, assim como suas contribuições para a proteção ambiental e o bem-estar humano. Um importante imperativo ético, social e ambiental, a erradicação da pobreza, disponibilidade de água, ar puro, segurança alimentar, abrigo e saneamento, tal como educação e condição de vida sustentável e proteção de vulneráveis.

Fundamentalmente a Carta para Terra buscava integrar a educação formal e a aprendizagem de conhecimentos com valores e habilidades para um modo de vida sustentável, através de um concomitante combate a todas as formas de

⁹¹ ONU - Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas. **A carta da Terra**. 1987. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~dga.pcu/Carta%20da%20Terra.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

discriminação, buscando sua eliminação, assim como a afirmação de direitos a povos originários. Exigia, portanto, transparência e responsabilidade nas tomadas de decisões de instituições democráticas, para que assim houvesse participação efetiva de comunidades civis, tanto regionais quanto globais, na promoção de tomadas de decisões e organizações políticas. A carta se direciona a todos, cada indivíduo, cada organização; todas as formas de conhecimento, assim como instituições privadas, governamentais e não governamentais, almejando parcerias entre governos, sociedades civis e empresariais.

Em certa medida a Cultura de Paz não é estranha à transdisciplina, sendo mesmo parte de um projeto transdisciplinar. Porém, vista como atitude ativa em direção a determinado fim, ela não é um destino, mas uma meta. Fomenta um projeto de solidariedade e respeito entre os povos, entendendo estes como partes do todo, sendo este todo a Terra. Mas devemos uma ressalva a essa atitude transdisciplinar: o entendimento de que a paz se dá como projeto e administração ativa. Incluindo a Carta, a Terra, compreendemos que este projeto visa determinado sujeito, este sendo aquele que é, não aquele que tem. Fomenta-se um projeto que não visa somente a educação do sujeito, mas de um sujeito solidário que compreende as questões da própria natureza. Novamente, como atividade ativa, não compreende a natureza como passiva, mas como ativa germinadora de diversidade que deve ser preservada. Compreende também o nativo, sendo esta parte dos povos originários ou não, como um sujeito a ser respeitado em seus conhecimentos, sendo indiferente a maneira de se chegar a este fim, tanto no âmbito estadual ou público quanto no particular e empresarial.

Concluimos pelo exposto que o destinatário do Ateliê Nossa Casa pode ser compreendido como uma atitude transdisciplinar. Compreendemos, então, seu sobredestinatário como um sujeito específico. Este sujeito seria aquele livre de preconceitos: tanto pela solidariedade quanto pelas formas de conhecimentos possíveis, assim como pelo simples respeito e compreensão do que seria a natureza e como poderíamos sustentá-la. Espera não um cidadão de determinado país, partindo de determinado nacionalismo, mas um sujeito da Terra. Este é, acima de tudo, tolerante. Sabe conhecer, sabe fazer, sabe viver junto, e sabe ser. É, em alguma medida, não objetivo, e sim uma utopia, um sujeito ativamente de e para a paz. Nossa conclusão acima exposta se organiza de acordo com a tabela 5:

Tabela 5 – Cronotopo Transdisciplinar-Cultura de Paz

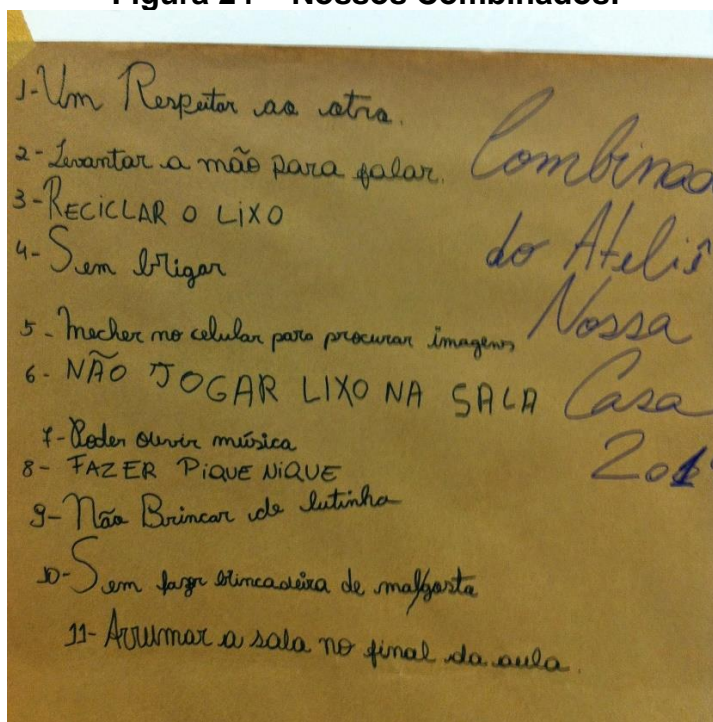
Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Transdisciplinar-Cultura de Paz	Sujeito seria aquele livre de preconceitos, solidário, compreensivo, um sujeito da Terra	Formação de um sujeito que: sabe viver junto, sabe conhecer, sabe fazer, sabe ser	Sujeito da atitude transdisciplinar - Orquestrador	Propositor e contador de histórias, domina a narrativa de diversas visões de mundo	Sujeito historicamente constituído, possuindo sua própria visão de mundo e gênese histórica – Complexificação, pesquisador e dialógico

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Trago como exemplo do acima exposto o projeto de segundo semestre de 2014 do Ateliê Nossa Casa. Os trabalhos do semestre se iniciam com uma roda de apresentação no jardim. Houve um jogo para que os alunos se lembrassem dos nomes, conhecessem novos alunos e interagissem com os professores. Após as apresentações, os alunos passearam por diversos ateliês do CAP, assim interagindo com as diferentes linguagens artísticas. Findado o passeio, os alunos puderam produzir, com materiais diversos, imagens que representassem seus nomes, ditos durante as apresentações. Os nomes trabalhados em imagens seriam utilizados em uma caixa de papelão que os acompanharia durante o semestre.

A segunda aula começou com uma prática comum ao Ateliê Nossa Casa, a produção dos combinados. Regras combinadas entre alunos e professores para a boa manutenção das aulas.

Figura 24 - Nossos Combinados!



Fonte: <http://ateliennossacasa.blogspot.com/search/label/Segundo%20Semestre%202014?updated-max=2014-11-21T06:34:00-08:00&max-results=20&start=8&by-date=false>

A prática de produção de combinados, em si, não configura necessariamente uma associação direta ao sobredestinatário específico mencionado sobre o Ateliê Nossa Casa. Todavia, em seus tópicos podemos perceber a construção desse sujeito tolerante, que respeita as diferenças, assim como ativamente preocupa-se com a manutenção da natureza. Tanto o processo de evitar conflitos quanto a manutenção da sala de aula e reciclagem são tópicos afirmados em diálogo explícito com os alunos. Não sendo imposições, participam como forma de um enunciado dos próprios alunos, uma prática, então, do *saber viver junto*.

Após os combinados, foi retomado o trabalho com as caixas de papelão (sapato). O desafio do trabalho proposto foi a combinação de elementos bidimensionais em um objeto tridimensional. A prática seguinte foi a de *coleta*, dita como também típica do projeto Nossa Casa (o que remete de alguma maneira ao Objeto Trouvé, ao Ready-Made, ou determinadas apropriações de objetos da arte contemporânea).

A aula seguinte se inicia também no jardim, onde os alunos foram levados a refletir sobre o sentido da palavra *universo*. Buscou-se com essa dinâmica estabelecer o compreendido pelos alunos de sua visão de mundo. A dinâmica foi uma interação em que os alunos possuíam um espaço, sendo este coletivo, para deitar-se e relaxar.

Figura 25 - Nossos Universos!

Fonte: <http://ateliennossacasa.blogspot.com/search/label/Segundo%20Semestre%202014?updated-max=2014-11-21T08:38:00-08:00&max-results=20&start=6&by-date=false>

Este momento de reflexão, associado com anteriores exercícios da prática artística, se insere em uma produção de visões de mundo, que não se isenta a reflexão espiritual, envolvendo até mesmo a prática de meditação. Demonstra-se, assim, não só o destinatário de uma prática transdisciplinar que reconhece as diferentes formas de visão de mundo e interpretações dele, como também faz menção a uma prática que mistura o individual e o coletivo, a proximidade tanto física, como na imagem 18, como também na dialogicidade do trabalho. Não sendo este a impossibilidade do monólogo, mas a lucidez da polifonia.

Este espaço é denominado pelo Ateliê Nossa Casa como *Espaço Aconchegante*, este sendo móvel. Ao fim deste primeiro momento, os alunos se deslocaram para a sala, onde puderam optar pelo aconchego ou por cadeiras. Lá assistiram vídeos sobre mitologias de criação do universo (novamente uma aproximação transdisciplinar). O trabalho seguinte foi uma continuação da coleta, em que os alunos, pensando na criação de seus universos particulares, partiram para a exploração do mundo, sendo essa a natureza que entorna o CAP. O movimento proposto foi em direção dos sentidos (fenomenológico), em que eram buscados objetos que agradassem: olhos, mãos, narizes. Estes objetos seriam depositados em suas caixas. De volta à sala, foram também introduzidos objetos de dentro de sala de aula para fazerem parte das caixas/universos próprios.

A aula seguinte foi a adequação dos universos particulares para a produção de planetas, os alunos foram convidados a observar os trabalhos de seus colegas, o interesse dessas observações foi a formação de planetas duplas. Agora os planetas poderiam contar com sucatas, numa proposta semelhante a anterior, porém, em duplas. As duplas não foram imposições, tendo alguns alunos trabalhado individualmente. Houveram tanto trabalhos bem delimitados pelas duplas quanto coautorias em que não havia divisão nítida. Os planetas duplos foram criados com materiais diversos, construídos em conjunto.

Fica perfeitamente identificável pelas atividades acima citadas os pressupostos do destinatário desta época do Ateliê Nossa Casa, a atitude transdisciplinar. Sendo essa parte da criação, entendimento, formação de conhecimentos diversos, incluindo-se mitológicos. Seu sobredestinatário também é novamente identificável, agora não só o *saber viver junto* (planetas duplos), mas também o *saber conhecer* (vídeos de mitologias de criação), o *saber fazer* (produção de planetas) e o *saber ser* (criação de universos particulares).

A aula seguinte se inicia a partir de uma conversa sobre os planetas duplos criados na aula anterior, os trabalhos foram dispostos no chão para que todos alunos pudessem mostrar suas criações. A proposta desta aula versa sobre a visitação aos planetas de seus colegas; foi proposto aos alunos a criação com elementos tridimensionais de naves espaciais para a visitação de seus planetas. As medidas das naves foram produzidas de acordo com os corpos dos próprios alunos. A construção das naves teve a duração de duas aulas, visto que a proposta empolgou os alunos.

A aula subsequente mudaria de enfoque para a produção de mensagens, feitas a partir de lápis e caneta, posteriormente transcritas em argila, material previamente estimulado aos estudantes. Os alunos foram incentivados a técnicas de argila com as quais pudessem escrever suas mensagens no barro. Foram produzidas mensagens em alfabetos tanto invertidos quanto inventados, antigos ou puramente simbólicos.

O último encontro foi um espaço de reflexão sobre os trabalhos e aulas, buscou-se que os alunos observassem os pontos de encontro das aulas: a natureza; os diferentes modos de pensar; os diferentes universos e mundos (novamente com forte influência transdisciplinar). Os alunos foram divididos em estações de trabalho, onde trabalhariam com argila, grãos, fogo, areia, para sua apresentação sobre este diálogo final. Cada aluno poderia representar seu momento favorito do semestre. As composições finais contaram com o fogo, sempre supervisionado. Os materiais seriam

derretidos para que tomassem o papel, mesmo que como mancha. Alguns alunos usaram mesmo as mensagens em argila das aulas passadas.

O término do semestre é uma reiteração do anteriormente exposto, da aproximação do destinatário da atitude transdisciplinar, assim como seu sobredestinatário, o sujeito da Terra, da paz e pela paz. Podemos extrair, com a ressalva de atentarmos que estes serão próprios a este projeto em específico, os professor-para-mim, aluno-para-o-professor e professor-para-o-aluno e cruzá-los com os cronotopos da arte-industrial e do ateliê-laboratório.

O professor-para-mim que podemos perceber neste exemplo de projeto do Ateliê Nossa Casa, assim como de suas referências, seria o sujeito de atitude transdisciplinar, isento de preconceitos e aberto a novas visões de mundo, que conseguiria concretizar em alguma linguagem as experiências, pesquisas e visões de mundo dialogadas de seus alunos. Como dito anteriormente, o professor-para-mim estaria próximo de um orquestrador. O aluno-para-o-professor que podemos perceber neste momento, é um sujeito historicamente construído, com suas próprias visões de mundo, mesmo uma própria percepção de gênese histórica. Como sujeito complexo, ele não é um objeto de pesquisa, mas um sujeito pesquisador e dialógico. Possui referências, assim como possivelmente preconceitos próprios, porém, pode ser educado para e pela paz. O professor-para-o-aluno pode ser interpretado como um propositor, também um contador de histórias. Contador de histórias visto que apresenta diversas realidades possíveis, de uma maneira narrativa, como visto na série de aulas apresentadas. Propositor, visto que inevitavelmente apresentará propostas de trabalho de acordo com o projeto vigente.

Entendemos o professor-para-mim da arte industrial como o formador de mão de obra, o aluno-para-mim é entendido como mão de obra em potencial e o professor-para-o-aluno como auxiliar para ingresso ao mercado de trabalho. Podemos aproximar o professor-para-mim no sentido de proposição, de incluir determinado aluno em determinado projeto, todavia, esse difere de objetivos, sendo o destino das propostas do Ateliê Nossa Casa não a formação de mão de obra especializada. Quando muito, podemos estabelecer o professor-para-mim como uma formação do próprio professor.

O professor-para-mim do ateliê-laboratório responde à ciência, sendo este o sujeito do método científico, um pesquisador. Neste âmbito, o professor-para-mim do Ateliê Nossa Casa possui algumas semelhanças, sendo este também sujeito que

responde à ciência e à pesquisa, todavia, sem as amarras específicas do método científico. Respondendo à transdisciplinaridade e suas propostas, possui uma abertura maior de pesquisa, não sendo necessariamente dogmático e buscando a objetividade. Fundamentalmente, o professor-para-mim do Ateliê Nossa Casa é um pesquisador que busca positivamente a complexidade.

O aluno-para-o-professor do ateliê-laboratório é entendido como o objeto da pesquisa, sendo ele categorizável, quantificável e calculável, aqui os cronotopos divergem substancialmente. No Ateliê Nossa Casa, o aluno detém sua própria historicidade, sua própria visão de mundo, suas próprias percepções, mas essas não são vistas como objeto de estudo puro e simples, mas como sujeitos incluídos no diálogo proposto pela própria complexidade. Podem e são estudados, mas não objetivamente como sujeitos não respondentes. Aqui é onde mais diferem o ateliê-laboratório das propostas do Ateliê Nossa Casa, isso em função do que seriam seus sobredestinatários. Pela ótica da transdisciplinaridade, o ateliê-laboratório seria interpretado como uma forma de exploração do homem pelo homem, cujo aluno é visto como objeto de pesquisa para estudos psicológicos infantis. Já o sujeito proposto pelo Ateliê Nossa Casa é o sujeito utópico da paz e pela paz, que sabe conhecer, sabe fazer, sabe viver junto, e sabe ser.

Por fim, o professor-para-o-aluno do ateliê-laboratório tem o potencial de ser interpretado como um colaborador em suas vontades de pesquisa. Novamente, temos alguma proximidade com o Ateliê Nossa Casa, sendo no Ateliê Nossa Casa um contador de histórias e propositor, que vai em direção às vontades de pesquisa específicas encontradas pela visão de mundo de seus alunos. Visto que de acordo com a ótica transdisciplinar, busca-se o saber conhecer, o saber fazer, o saber viver junto e o saber viver, tem-se com isso que o Ateliê Nossa Casa busca que seus alunos possuam vontade de pesquisa, assim como no ateliê-laboratório.

2.3. O ÓRGÃO DE MEMÓRIA DO GÊNERO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – O CRONOTOPO PSICOLÓGICO UNIVERSAL, OU DO CRONOTOPO ANARQUISTA-CARNAVALIZADO, OU CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO PELA DA ARTE/ATMOSFÉRICO-AMBIENTAL (HERBERT READ)

Se tomarmos o que foi dito por Foucault (1987), de que o que se passa entre a teoria dos teóricos até a realidade concreta dos arquivos chegando ao corpo social tem suas consequências, tiraremos algumas conclusões: que existem articulações do

que se pensa, o que se sabe e o que se pretende fazer; que a disciplina é um dispositivo articulado dentro de instituições escolares ou especializadas, desenvolvidas de acordo com o que a criança realiza, criando-se então os sujeitos que passaram o processo dos especialistas e os que não participaram deste processo, sendo essa a verdade dos especialistas, um saber institucional que tende a ter um poder coercitivo sobre os outros discursos que formariam uma espécie de segredo técnico tanto sobre as formas de difusão quanto de circulação, cujas técnicas administrativas e econômicas de controle do tempo social, do tipo serial e cumulativo, culminam em termos como o “progresso” (FOUCAULT, 1996). Essas técnicas orientam segmentos evolutivos, em termos de gêneses e progressos individuais ou coletivos, articulando assim uma disciplina de recortes evolutivos e seriados como uma maneira de gerir o tempo, uma técnica que por síntese, visa a totalização e naturalização.

A partir da década de 1930, com a chamada fase heroica da psicologia no Brasil, começam a difundir-se estudos psicológicos estrangeiros em solo nacional. Bem como com a segunda fase, ainda na década de 1930, aproximam-se os saberes psicológicos da realidade brasileira ao seu sistema escolar (LIMA, 2020). Podemos dizer que, a partir dessa década, as regras de formação artística mudaram. Durante o Estado Novo (1937-1945), a educação artística ficou estagnada, voltada ao ensino de desenho geométrico, ao "desenho pedagógico" e à cópia de ilustrações como apoio para a composição da matéria de português. As artes acabariam sendo consideradas, como reflexo do regime ditatorial, enquanto uma forma de liberação emocional. Aqui começam a pulular instituições não-formais de ensino de artes voltadas para livre-expressão. O lugar institucional específico do ensino de artes sairia, durante as décadas de 1930 e 1940, da sala de aula para adentrar os ateliê ou instituições não-formais de ensino orientados por saberes de diferentes especialistas. Se o objeto, ou o sujeito, formado anteriormente era o do sujeito domesticado para a indústria, ou o sujeito capaz de produzir uma identidade nacional, o sujeito a ser formado por este novo saber especializado é o sujeito criativo.

Podemos dividir esse momento entre a primeira onda de 1930, com Mário de Andrade e sua coleção de desenhos infantis e Anita Malfatti e seus cursos para jovens em seu ateliê na Escola Mackenzie (BARBOSA, 2008), bem como Sylvio Rabello com seus estudos sobre a psicologia do desenho infantil, estes já mencionados na presente pesquisa. Seguido por uma segunda onda, na década de 1940 surge o

Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (MEA), que acabou se tornando um local de formação de professores que pregava a livre expressão infantil.

Segundo Pedrosa (1993), o termo "livre expressão" foi primeiramente utilizado no Brasil por Anitta Malfatti e Mário de Andrade, no contexto modernista que seguiu o da Semana de 22. Ambos os artistas tinham profundo interesse, mesmo que abordados de forma diferente, sobre as demonstrações estéticas e psicológicas do impulso criativo infantil. O termo livre expressão não tinha sido uma introdução das EAB, mas já fazia parte da primeira onda de introdução a um viés psicológico ao ensino de artes e saberes especializados.

Essa segunda onda seria fortemente influenciada por Herbert Read, tendo em conta sua apresentação da Exposição de Desenhos Escolares da Grã-Bretanha, organizada pelo British Council, no Brasil em 1941⁹². Exposição que tratava de um apanhado de trabalhos expressivos de crianças inglesas, feitos durante o entreguerras. A principal ideia desta exposição era tanto mostrar o trabalho das próprias crianças como dar uma ideia da "esperança e vitalidade" inglesa. Vários artistas e educadores acabaram sofrendo forte influência desta exposição, formando grupos de discussão sobre arte infantil. No contexto destes grupos de discussões, que se conheceram a educadora Margaret Spencer e Augusto Rodrigues. A arte infantil já interessava a boa parte dos envolvidos desde antes, mas essa exposição, bem como a fala de Herbert Read e seu trabalho, serviram de detonador de uma ideia: de que a criança brasileira também poderia fazer trabalhos de mesmo nível.

Não poderíamos tratar da Exposição de Desenhos Escolares da Grã-Bretanha, sem atentarmos ao fato de que se tratava de parte de um esforço de guerra. Segundo Dulce Regina Baggio Osinski (2019)⁹³, no ano de 1941, no mesmo local onde acabaria sendo organizada a exposição inglesa, fora montada uma exposição de crianças francesas. A França, então, em franca colaboração com o regime nazista Alemão. Da mesma forma que a exposição francesa era uma forma de propaganda, a exposição de desenhos das crianças inglesas fazia parte de uma estratégia de propaganda de guerra, visava a colaboração com aliados em potencial.

⁹² Íntegra da Introdução de Herbert Read, no catálogo da Exposição de Desenhos Escolares da Grã-Bretanha, organizada pelo British Council, no Brasil, em 1941. Ver RODRIGUES, Augusto (Org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: INEP, 1980, p. 27-30.

⁹³ OSINSKI, Dulce Regina Baggio. "Os meninos diante de nós: educação, arte e política na Exposição de Desenhos de Escolares Britânicos" (1941). **Hist. Educ.**, v. 23. Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100438&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Ainda segundo Osinski (2019), fazendo então alusão a Thistlewood, as exposições brasileiras e americanas do British Council foram de desenhos infantis não para propagar a educação artística, mas pelo perigo de travessia marítima das obras de artes inglesas. Todavia, a exposição de desenhos serviu ao seu propósito, funcionando como uma propaganda. Não sendo somente propaganda política, mas suscitando o desejo de mudança na educação artística então vigente no Brasil.

Herbert Read no momento desta exposição, à qual produziu o texto de apresentação, já era um prestigiado profissional do campo da arte e da literatura. Sendo um poeta, crítico literário, filósofo, historiador da arte, bem como vinculado ao movimento anarquista e divulgador do mesmo. Read em sua apresentação ressaltaria a dimensão que havia tomado a educação de artes no currículo, bem como as pesquisas envolvendo a educação artística. Para ele, a educação e a expressão artística tomavam um rumo universal, sendo os desenhos infantis uma prova disso, as crianças expressariam assim a sua sensibilidade.

Sua concepção, mesmo na apresentação da exposição, é psicológica. Usa a exposição para apontar e criticar os antigos métodos de ensino, enaltecendo as novas concepções modernistas derivadas dos estudos psicológicos mais recentes, bem como a análise do desenvolvimento mental. Segundo Osinski (2019), na exposição brasileira, organizada por Read, uma das principais preocupações era a mediação com o público visitante do museu, bem como com a comunidade em geral. Visto isso, foram organizadas uma série de debates públicos sobre o desenho infantil, realizados no próprio local da amostra. Estes amplamente divulgados pela imprensa, atraindo tanto artistas como educadores. Novamente, foi neste contexto em que Augusto Rodrigues e Margaret Spencer gestaram a ideia das EAB.

Não é absurdo considerar Read o elo entre Cizek e as Escolinhas, é dito por Herbert Read, em sua fala na abertura da exposição, que o professor Cizek fora quem primeiro demonstrou as vantagens estéticas e psicológicas de libertar o impulso criador que existe nas crianças, levando este fato em consideração e o tomando como realidade. O trabalho de Cizek também influencia Lowenfeld, se considerarmos que seu enfoque é a apreciação da produção expressiva da criança, sem mencionar o fato que, bem ou mal, Cizek fora professor de Lowenfeld, mesmo que este possivelmente não apreciasse sua abordagem (BARBOSA, 2011). Os três autores estão intimamente ligados, tendo Cizek sido professor de Lowenfeld, este que acabaria sendo auxiliado em sua fuga de Viena, então tomada pelos nazistas, para a Inglaterra, por Herbert

Read (AZEVEDO, 2011)⁹⁴. Na Inglaterra, os autores acabariam influenciando um ao outro, fazendo referências mútuas.

Tanto Herbert Read quanto Lowenfeld fazem pesquisas acerca da arte e do desenho infantil sob um viés psicológico. No caso de Lowenfeld, partindo de trabalhos na linha do primitivismo, passando pela psicologia e pela comparação das artes de povos primitivos com crianças. As conclusões destes estudos, bem como suas classificações (imaginativa; sensorial; fisioplástico; idioplástico), indicavam que ambos, crianças e primitivos, se expressariam mais por emoções que pela razão intelectual. Todavia, o interesse de Herbert Read por imagens ditas primitivas, seria parte de seu apreço pela teoria Junguiana dos símbolos, bem como pelo arquétipo e sua herança arcaica. Por este motivo, Read enxergava a arte moderna como uma repetição dos padrões arcaicos, de uma maneira condensada. Sendo, por este motivo, suas classificações diferentes das de Lowenfeld, referiu-se a tipos psicológicos (pensamento; sentimento; sensação; intuição) e tipos perceptivos (objetivo; fisiológico; associativa; caráter), formando um modo de apreciação e classificação não hierárquica das expressões infantis. Lowenfeld e Herbert Read classificavam o desenho como uma representação não realista, mas com um representante muito importante, de imagens *hápticas*, fazendo menção ao desenvolvimento e à evolução primitiva e infantil. Crianças e povos primitivos encontrariam na arte maneiras rudimentares de expressarem seus sentimentos.

Herbert Read se tornaria uma das principais influências como um dos autores mais utilizados pelos professores envolvidos no Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, chegando a visitar a Escolinha ainda em seus anos iniciais, em 1953 (RODRIGUES, 1980). Porém, Read seria lembrado mais em um contexto filosófico, sendo Viktor Lowenfeld mais reconhecido pela prática das EAB. Ao menos de acordo com Noêmia Varela, segundo o qual o valor libertário do MEA é filosoficamente alinhado com o idealismo de Read (AZEVEDO, 2011). Lowenfeld possui influência no trabalho de Read, sendo os dois parte do que Ana Mae Barbosa definiu como uma liberação emocional da década de 1940 (BARBOSA, 1982). Porém, conforme Noêmia

⁹⁴ AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. Movimento das Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 217-257.

Varela, o que diferenciaria o movimento da Escola Nova do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil é a influência da filosofia de Herbert Read (AZEVEDO, 2011).

Podemos caracterizar em princípio Herbert Read como um humanista que viveu o pós-guerra, que se definia enquanto um anarquista. Um adepto da autoexpressão, seu trabalho passava muito pela psicologia e interpretação da expressão da obra infantil, deixando com que ela se expressasse através de si. Seu método de educação era natural e dependia de um ambiente acolhedor para os alunos:

A correta atmosfera pode existir numa escola rural, ou nos sombrios quartéis de uma cidade industrial. A atmosfera é criação do professor, e criar uma atmosfera de compreensão, de feliz atividade infantil, é o principal, e talvez o único, segredo de um ensino bem-sucedido (READ, 2001, p. 328)⁹⁵.

A partir desta atmosfera Read acreditava na formação completa de um indivíduo, tanto sua formação expressiva quanto sua formação social e psicológica. Em sua opinião, o processo natural de integração pessoal e a comunicação haviam sido distorcidos pela civilização moderna, isto incluía a educação. Suas concepções de desenvolvimento, integração e formação pessoal, possuíam, então, um viés vindo da psicologia.

Herbert Read (1943), un inglés que escriba en la época en que los bombardeos alemanes eran una experiencia diaria en su país, comparaba los aspectos universales de la imaginería infantil con los símbolos arquetipos de la psicología de Jung (EFLAND, 2002, p. 340).

Para Read, uma educação artística teria o objetivo de auxiliar na construção da harmonia social e a paz, sendo ela, em sua concepção, base da educação geral, auxiliando e harmonizando o indivíduo em seu desenvolvimento, em sua unidade orgânica dentro do grupo social ao qual pertencia.

Fora também presidente da Sociedade para Educação em Arte desde 1946, até o ano de sua morte, tendo participado da primeira reunião da UNESCO em 1947, na Cidade do México, com o objetivo de criar um movimento pacifista no campo da educação artística. Já em 1951, participou ativamente de um seminário internacional sobre o ensino de artes dentro da educação geral em Bristol, onde foi fundada a Sociedade Internacional para Educação Através da Arte (InSEA). Herbert Read acabaria por falecer no ano de 1968.

⁹⁵ READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ltda: 2001.

Em uma primeira aproximação, buscando o cronotopo específico deste primeiro momento, inclusive anterior a exposição de Read, ainda na primeira onda da década de 1930, podemos caracterizar o que seria o *cronotopo psicológico*. Neste momento, o tempo e o espaço articulam-se de maneira experimental, visto como procedimento científico. Almeja-se que a criança, o aluno, ou o indivíduo, visto então como objeto, produza um objeto expressivo de sua autoria sem influência externa. Não à toa, serão discutidos por Rabello, Mário de Andrade e todos aqueles que estudaram o desenho infantil, a maneira de produzir sem a influência do professor, para que então o resultado não tivesse influência do pesquisador.

O indivíduo, como nos diria Nikolas Rose (1999)⁹⁶, entrou no escopo do conhecimento científico por uma operação mundana de documentação. A ciência da individualização tomou a rotina de sistematizar e descrever as diferentes identidades. O instrumento utilizado pela psicologia para categorizar, documentar e sistematizar o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, ao menos ao que cabe a este momento, foi o desenho infantil.

Esse momento pouco difere da concepção do cronotopo do ateliê-laboratório, podendo mesmo serem considerados um e o mesmo cronotopo. Ambos têm como destinatário a ciência, ambos têm como o professor-para-mim também a ciência e o especialista que domina o método científico, como um pesquisador. Ambos têm o professor-para-o-aluno como alguém que possui um saber que o aluno não domina, portanto, hierarquicamente superior. Finalmente, ambos têm o aluno-para-mim como objeto do conhecimento. Porém, tem-se uma diferença de ênfase preponderante, quanto ao sobredestinatário de uma concepção de cronotopo psicológico. Podemos identificar semelhanças e diferenças do ateliê-laboratório com o cronotopo psicológico universal ao revermos a tabela 4 e a compararmos com a tabela 6.

Tabela 6 – Cronotopo psicológico universal

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-	Professor-para-o-	Aluno-para-o-
-----------	--------------	-------------------	------------	-------------------	---------------

⁹⁶ ROSE, Nikolas. **Governing the Soul: the shapIng of the private self**. 2ed. Londres: Free Association Books, 1999.

			para-mim	aluno	professor
Cronotopo Psicológico Universal	Ciência e o sujeito psicologicamente formado de acordo com certo padrão. Este não sendo hierarquizado.	Formação de um sujeito psicologicamente integrado, esse que responderia a um ideal transcendente de indivíduo universal	Pesquisador e sujeito que tem o domínio do método científico	Colaborador em suas vontades específicas de pesquisa enquanto aluno, não tendendo nem a liberdade nem ao constrangimento	Objeto do conhecimento: categorizável, quantificável, calculável. Sendo não hierarquizado e sujeito a determinado tipo psicológico, fazendo menção a história da arte

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Se o cronotopo, fortemente influenciado pela Escola Nova, do ateliê-laboratório, tem como objetivo final a formação de um sujeito nacional, portanto nacionalista, o cronotopo psicológico terá como sobredestinatário, já em um momento posterior à década de 1930, um sujeito universal, expressamente concebido pelas opiniões de Herbert Read, que taxativamente na introdução à exposição de Desenhos Escolares da Grã-Bretanha, colocava a expressão infantil como universalizada. Entende-se, portanto, que o sobredestinatário do cronotopo psicológico é o sujeito universal, não respondendo necessariamente a uma nacionalidade específica, mas ao comportamento psicológico e expressão infantil universalizada.

Para uma melhor compreensão dessa inversão, é necessário se fazer uma digressão no próprio pensamento de Read, pois, para o autor essa inversão é fundamental. Sim, a exploração psicológica que intenta o autor é baseada no método científico, assim como as pesquisas anteriores, ela se exprime em função da psicologia experimental e do método científico para formar as bases do que seriam os tipos psicológicos padrões. Porém, sua categorização é sempre horizontal, sobre tipos, não sobre hierarquizações. Preponderantemente, a inversão fundamental em sua ênfase é inseparável de sua concepção de mundo, sua visão de mundo, esta especificamente partindo de sua visão anarquista de sociedade, sua visão anarquista da arte, sua visão anarquista do que seria a educação e a composição de uma escola.

A visão de mundo de Read parte desta importante inversão de valores, vindo de sua crítica a cultura geral. Nessa inversão se concebe o indivíduo primeiro, na sequência se é coletivo, a coletividade é primeiro regional, depois se é nacional. É precisamente essa a inversão de Read, se é um artista, se é um poeta, se é um professor, se é um pesquisador, depois e somente depois, se é de uma dada nacionalidade. Mesmo sendo de uma dada nacionalidade, isso pouco importa para a

sua educação artística, para Read, ela é, e deve ser, universal e harmoniosa. Isso não quer dizer que Read ignorava o contexto cultural, social e histórico de alguma determinada nacionalidade. Muito pelo contrário, é por seus estudos da história da arte, vinda desde o primitivismo até o modernismo, que o autor formula sua concepção universal.

Em grande medida podemos dizer que o humanismo de Read era uma concepção utópica. Ele é indissociável de sua concepção de mundo, de sua visão acerca da arte e de como ele definia sua concepção de educação, bem como da sua ideia de ação política e cultural. Ao chegar ao Brasil em 1941, Read ainda não era o homem que escreveu *Educação pela arte* (2001). Essa que talvez seja sua principal obra só seria escrita em 1943 (ao menos a sua versão mais conhecida), somente chegando ao Brasil em formato traduzido posteriormente, sendo possível encontrar a tradução em espanhol já em 1945. Todavia, o autor já era bem-posicionado como aquele que escreveu *To hell with culture* (2005)⁹⁷.

O posicionamento adotado por Read (2005), entre às décadas de 1930-40, é considerado seu período de posicionamento anarquista, e o autor se denominava enquanto tal. É descrito como um individualista, influenciado por Stirner (tal qual diversos artistas modernos e contemporâneos, sendo Marcel Duchamp o principal exemplo), em oposição ao coletivismo marxista e ao fascista. Contrário ao marxismo, Read sugere uma forma que denomina de apolítico político, em que na vida social o indivíduo poderia se conduzir sem submeter-se a nenhuma conformidade ou ideologias externas. Sua utopia é a da *liberdade do artista*, indicando-a como sua meta.

Para Read (2005), o artista precisa fundamentalmente de três coisas: apreciação (um público), patronagem e liberdade. Para o autor, o artista sempre tem uma função social que requer que ele ou ela se engaje com essa sociedade e vice-versa, visto que a sociedade forma seu público. A patronagem, desde o século XVII, é a forma de subsistência do artista. Porém, como consequência da patronagem, sendo ela estatal ou privada, ocorrem certo número de restrições. Para Read, a patronagem só é tolerável se acompanhada de liberdade. O autor, então, sugeriria algo como um sistema de cooperativas de guildas, um análogo das guildas medievais. Porém, podemos encarar isso como a formação de uma espécie de sindicato. Seu

⁹⁷ READ, Herbert. **To hell with culture**: and others essays on art and society. Londres: Taylor & Francis, 2005.

ideal formaria um padrão coletivo, não seria a forma de uma guilda de fato, o autor veria problemas profundos na patronagem das guildas. Sua opção seria de reintegrar arte e trabalho, tornando o trabalho da arte mais um aspecto da sociedade. Isso tiraria a pressão da criação e a responsabilidade da arte de cima dos próprios artistas, removendo as pressões egoístas dos patrões acerca destes indivíduos.

Intentava uma concepção de mundo onde a arte fosse orgânica com a sociedade, vista como um trabalho social, acima de tudo um trabalho essencial como qualquer outro trabalho, essencial para a vida saudável de uma sociedade e em uma sociedade. Seu maior desejo pode ser encarado como uma mudança de perspectiva. Se na cultura secular de seu tempo o ideal seria de inserir ou de introduzir a sociedade na arte, de maneira impositiva, para Read o desejo é o de introduzir a própria arte no seio da sociedade, não como forma de introdução, mas devolução.

Portanto, pode-se dizer que Read (2005) enxergava formas de posições de poder que determinavam as imposições culturais para determinados artistas, vindas da percepção social da realidade, ou do inconsciente, de um particular tempo e espaço. O artista era então identificado pelo autor como um *outsider* do sistema democrático, visto que seu objeto de trabalho não é normalmente ou amplamente vendável. O sistema de patronagem democrático, sendo particular ou estatal, não conseguiria esconder este fato. Sua visão, neste sentido, é anarquista, uma vez que a seus olhos, o artista não combina com regimes tanto democráticos quanto comunistas. A arte sempre tentará ser domesticada pelos regimes políticos. Arte, para Read, não deve ser abandonada, deve manter-se livre por ser o maior fator de vitalidade social, que em movimento recorda o destino da nação, sendo por sua liberdade ou por sua domesticação

O artista é aquele que tem a capacidade de expressar e produzir objetos ou obras que, em liberdade são capazes de expressar os sentimentos, mesmo que inconscientes, de determinado local ou região. Tem-se por expressão, para Read (2005), não tão somente autoexpressão. Caso assim o fosse, a arte seria marcadamente antissocial. A expressão, seria, portanto, algo maior do que meramente autoexpressão. Read (2005) versaria sobre a *expressão de vida*, sendo essa vida não uma expressão de si, mas da comunidade. Uma espécie de consciência orgânica de grupo. O artista, para o autor, é aquele que medita entre o consciente individual e o inconsciente coletivo.

Sua análise sempre tem fundamento na história da arte, para Read (2005), ao se analisar historicamente a estética ou a arte, não se pode esperar nenhuma forma de evolução. Em sua concepção, a apreciação estética é uma constante, o que altera ao decorrer da história é sua ênfase, existem, portanto, mudanças. O autor parte da psique humana, fazendo alusão a Jung. Essa psique pode ser dividida entre: pensamento, sentimento, intuição e sensação. Segundo Read (2005, p. 115), podemos dividir a arte nestes mesmos quatro pressupostos. Dividindo-os entre (ao menos em seu período histórico do modernismo) surrealismo, construtivismo, realismo e expressionismo, não sendo respectivamente nesta exata ordem de concordância, tendo também suas nomenclaturas alteradas de acordo com a época. A apreciação estética mudaria de ênfase entre estes quatro pressupostos da psique.

Todo ser humano, segundo Read (2005, p. 163), é capaz de moldar suas experiências psicossomáticas originárias, artistas e crianças nascem com essa capacidade de moldar o devaneio. Neste sentido, Read alega que toda criança é um artista em potencial, pois toda criança é capaz de moldar seus devaneios. Fundamentalmente, todos temos uma capacidade inata para a arte. A educação presente a seu tempo, segundo Read, tolhia essa capacidade puramente estética. Arte, para o autor, não é uma atividade completamente intelectual, ele define a arte como a *expressão de instintos e emoções*. Seu objetivo não é tanto o de entreter ou divertir, mas o que o autor chamaria de vitalizar. A arte, ao mesmo tempo, não é especificamente uma atividade moral, sendo nela primordialmente efetiva as sensações. Moralidade, sob essa perspectiva, não é um estado da mente, mas uma forma de ação. Não é definida pelo que pensamos, mas pelo que fazemos.

Para Read (2005, p. 90), a arte é uma forma de força vital que carrega a sociedade para novas manifestações. Arte, livre para seus atos de subjetivações, é uma força essencial para qualquer revolução. *Arte é revolucionária*, servindo melhor à revolução mantendo-se verdadeira. A autoconsciência para a arte é o início de sua sofisticação, mas se isso vier em detrimento da consciência social do indivíduo (como uma separação), então, para Read, encontramos o início do fim e o sintoma de uma decadência social. Dentre os sociólogos da democracia de seu tempo, Read atesta que existe uma dificuldade em reconciliar a liberdade (necessária para a prática artística) com o ideal democrático de equabilidade. Sucintamente, o problema da arte é dar uma importância orgânica para o funcionamento da vida da comunidade.

Existe, para autor, determinada ordem na natureza das coisas, a sociedade ideal de Read (2005) seria um reflexo disso. Não somente no modo de vida, mas no modo como fazemos nossos objetos. Na concepção de arte de Read (2005, p. 18), se um objeto é feito com os materiais adequados, se o seu design cumpre perfeitamente suas funções, ele cumpre uma função estética, ele é um trabalho de arte, neste sentido, sua perspectiva é semelhante à da Bauhaus. A aptidão para uma função seria a definição moderna das qualidades eternas da beleza, economia direta ao *uso* não em função do *lucro*. O capitalismo, segundo Read, inverteria o processo. Ao colocar o lucro acima do uso, acabaria se importando com a função, nunca para sua aptidão. Foi criado um sistema, que para o autor, seria definido por uma situação em que o consumidor de uma obra de arte não a compra por seu valor intrínseco, mas pela raridade comercial relacionada que vai refletir no capital cultural daquele que compra. Essa situação impede que uma relação entre artista e público ocorra. Não existe contato real de expressão e apreciação. Novamente, para Read, a arte é uma forma de força vital que carrega a sociedade para novas manifestações, e o artista precisa de seu público.

O problema artístico, necessariamente passava pela educação. O primeiro problema da educação artística (enquanto formação de um artista), seria propriamente a educação pública institucionalizada. Por conta do que seria uma educação, vista como um sistema de educação, que é montado para deliberadamente embrutecer a sensibilidade estética da criança, visto que a educação que lhe era contemporânea era programaticamente organizada para o desenvolvimento do conhecimento intelectual. Para alcançar o desenvolvimento intelectual, almejava o desenvolvimento da memória, da análise, enumeração, classificação e generalização. O artista, após ter passado pelo ensino público, teria de ingressar em alguma academia especializada. Para Read (2005, p. 102), o conflito entre talento individual e tradição, se conforma como um conflito de formas de ajustes sociais. Esse conflito é acentuado pelo problema da expressão individual. O artista deve: ou aceitar as fórmulas acadêmicas (técnicas, conceitos, modos de tratamento, dilemas técnicos de composição); ou se tornar um pária mesmo entre seus semelhantes. O sucesso, em meio acadêmico, não depende explicitamente da cópia irrestrita as fórmulas, mas a uma forma de modificação das convenções para satisfação pessoal do gosto.

Na sociedade ideal de Read (2005), não somente não existiria a cultura tal qual é concebida em seu tempo, vista pelo autor como forma de commodity, como também

a profissão artista, separada das demais, não existiria. Em uma sociedade natural, não existiriam indivíduos preciosos ou privilegiados chamados artistas, só existiriam trabalhadores. A educação concebida por Read não faz distinção entre ciência e arte, tal qual sua cidade ideal não faz distinção entre artista e trabalhador. O que ela visa é o ser humano em pleno desenvolvimento de suas faculdades, a educação para Read busca a harmonia do sujeito completo através da arte. Trata-se, desta maneira, de uma sociedade plenamente horizontal e concebida a partir da arte, vista como uma forma estética de se constituir a sociedade harmonicamente.

Read (2005, p. 79) identifica que na sociedade que lhe era contemporânea, uma educação sempre apresentada como um processo de individuação. Desenvolvimento do individual em suas qualidades separadas, qualidades que distinguiriam o indivíduo de seu grupo ou ambiente. O desenvolvimento destas qualidades não é de maneira nenhuma algo ruim para Read, todavia, o autor considera este tipo de educação como socialmente desagregadora. Deveria, portanto, ser acompanhado por um processo que colocasse o indivíduo novamente na *unidade social*. Para o autor, se nossa intenção é a luta pelo artístico e pelo plano estético, devemos procurar estabelecer nossas ideias fora dos existentes regimes políticos. Mais precisamente, devemos abandonar a ideia de que o problema será resolvido pelo Estado.

Read (2005, p. 44) opta, em sua concepção de organização governamental, por uma visão descentralizada. As decisões mais fundamentais seriam feitas por contatos pessoais, não por abstrações de uma central burocrática. Sua concepção é dividida entre regiões e distritos. Para o autor, a política real é a política local. São três condições para que exista a democracia em sua concepção: primeira, toda produção deve ser para o uso, não para o lucro; segunda, todos por suas habilidades, para todos de acordo com suas necessidades; terceira, os trabalhadores da indústria deveriam coletivamente controlar a fábrica (inclui-se aqui os artistas controlando sua própria organização e produtos).

Entende-se, seguindo seu raciocínio, que em sua concepção política e de arte, para que o poeta possa ser mais que livre-expressão, a direção do poder político deve ser revertida para o humano, em unidades tangíveis. É por esse motivo que, para Read, o poeta necessariamente deve ser anarquista. Ele pode flertar com a corrente que for, em tempos de paz essas correntes podem mesmo patrocinar o poeta, mas

nunca garantir a sua liberdade de criatividade. Para Read, *a poética é a própria política*.

Fica evidente a profunda relação que faz de sua visão acerca da arte e de sua visão de mundo, bem como o quanto ambas estão imbricadas, em seu texto *Anarchy and Order: essays in politics* (1971)⁹⁸. Nesse texto, Read novamente fala de sociedades concebidas pela autoridade e como estas estariam coibindo os impulsos vitais da própria sociedade, que seriam sistemas de ideias estáticos, doutrinas que almejam o desenvolvimento através de uma ordem. Para promover um progresso por meio da vivacidade é necessário buscar novas formas, modificar a natureza da civilização, novas formas de estrutura. Para criar algo novo, o antigo deve ser destruído, o agente dessa destruição, na concepção de Read é o poeta. Para Read, o poeta é necessariamente um anarquista, deve, portanto, rechaçar as concepções de Estado, tanto capitalista quanto fascista e comunista.

Quando tentamos crer na verdade, só podemos impor a nossos semelhantes sistemas idealistas de relação com a realidade. Quando tentamos descobrir a beleza, só podemos nos aproximar dela através da lógica, da razão e da experiência, sem nunca de fato alcançá-la. Para Herbert Read (1971), a beleza está na irrealidade do mundo da imaginação. A confusão seria justamente confundir o mundo da realidade com o mundo da imaginação, Read via essa confusão em filosofias academicistas ou soberbas nacionalistas e fanático-religiosas. Para o autor, o ético e estético são tão somente dois métodos de estabelecer relações com a realidade.

Nesse texto, Read (1971) apresenta um pouco de sua nostalgia ao rural, uma forma de romantismo da classe campestre. Por conta disso, estabelece seu ideal artístico em Gauguin, que, segundo Read, em sua fuga para o campesinato, criou possibilidades materiais para o bom funcionamento de sua imaginação. Todavia, incute no erro de não fugir totalmente da sociedade, mantendo-se dependente dela. Mais adiante, Read ressalta que a arte, enquanto tal, só pode tomar significação em sociedade. A obra de arte partiria de um automatismo – não se pode criar uma obra de arte a partir do esforço do pensamento, tanto por isso, Read considera a arte primitiva, arte infantil e arte dos selvagens: exercício das faculdades inatas – todavia, o artista só toma sua significação como membro de uma sociedade. Para Read, então, a obra de arte é uma forma de interdependência entre indivíduo e sociedade; fugir

⁹⁸ READ, Herbert. *Anarchy and Order: essays in politics*. Boston: Bacon Press, 1971, p. 55-128.

completamente da sociedade, é furtar-se do único local onde podem ser produzidas obras de arte. Assim, Read enxerga um possível desvio no artista moderno, sobre o desinteresse inerente ao artista moderno, não vinculando nenhuma vontade política, como uma forma de fuga da sociedade. A arte para o homem civilizado seria vista como a liberação das repressões, compreensão das abstrações do intelecto.

Read (1971) identifica a arte como uma disciplina simbólica, sempre dirigida em algum sentido determinado. Dirige não somente a sensibilidade, mas também a energia em direção a estruturas formais, formas simbólicas, mitos, fábulas, uma miríade de construções de obras de arte em sua forma e composição próprias. Essas formas, todavia, não são formas universais, tão pouco constituem um fim em si, cada obra de arte pressupõe e coloca em jogo um sentido individual de harmonia. Arte para Read, não pode e nunca poderá ser um fenômeno estático, ela é uma disciplina em constante movimento, sendo essencialmente revolucionária exatamente por este movimento.

Read faz (1971, p. 79-80), então, uma distinção entre individualismo (indivíduo, o artista seria inerentemente individualista) e individualidade (instintiva capacidade anárquica do indivíduo). A individualidade é uma mescla, então, de elementos triviais, como a nacionalidade, a raça, a classe, o temperamento, as instituições e a expressão. A singularidade de uma individualidade se dá, segundo Read, conforme a mescla destes elementos triviais. O que serviria de conexão entre os indivíduos seria o comum entre as singularidades, estes elementos comuns são determinados pelas condições que persistem, tanto na sociedade (como as instituições) quanto no indivíduo (como os grupos de classe). São, portanto, condições de associações sociais, como o trabalho, a educação e a própria existência. Neste interim, o individualismo se apresenta como um terreno gestado pela propriedade privada. Valendo-se da razão para justificar seu domínio, o individualismo tenderia a uma onipotência, visto a soberania que difundia, através de qualidade que o homem almejaria, como a própria razão. Mas a realidade do individualismo, mesmo alegando o domínio da razão, só é possível pelo trabalho coletivo. Ao fim e ao cabo, Read faz uma defesa de que o único processo e propósito da vida é o processo vital, sendo a única consciência desse processo a sensibilidade individual.

Se o indivíduo é moldado pela sociedade e a sociedade é moldada pelo indivíduo (logo, a sua individualidade), o sacrifício de qualquer um dos dois é intolerável. A sua ideologia política da liberdade não é igual ao liberalismo político, tão

pouco ao liberalismo *laissez-faire*: esse seria a forma natural de um capitalismo predatório. O libertarianismo puro de Read seria a doutrina do vivente ante a civilização. Quando o estado se divorcia de suas funções imediatas e se converte em uma identidade que pretende controlar a vida e o destino de seus súditos, a liberdade deixa então de existir. Liberdade, na modernidade de Read, é e sempre dependeu da organização racional da produção e distribuição, logo, também da domesticação da liberdade do indivíduo em função do progresso.

Read seria contra o ideal de progresso, sua concepção se adere ao conceito dito por ele de "vitalidade", dependendo da vitalidade intelectual e vontade de viver de determinada civilização. A sociedade almejada por Herbert Read (1971, p. 88) é chamada pelo autor de *sociedade do ócio*. Ele é ao mesmo tempo contrário ao sistema de nivelamento intelectual, típico e normalizado pela política de educação liberal. Segundo Read, o poder corrompe, inclusive o poder do intelecto. Poder mais nobreza, na modernidade de Read, não é mais nobreza, é sim, oligarquia. Para o autor, o governo é força, a paz é necessariamente anárquica.

A década de 1940, especificamente o ano de 1940, ainda é o ano em que Herbert Read vai desenvolver um de seus principais e mais influentes textos sobre o anarquismo: *Filosofia do anarquismo* (2012)⁹⁹. Neste curto texto, em quatro movimentos Read define sua compreensão filosófica sobre o anarquismo, coloca-se contra um ideal de progresso e define o marco compreensivo do que seria o progresso em uma ótica anarquista (sobre um viés de equidade), constrói o que seria uma acepção natural de sociedade orgânica (não em sentido biológico mas de naturalidade) e termina por demonstrar e exemplificar a prática descentralizada anarco-sindicalista, tomando o exemplo espanhol, amplamente defendido pelo autor como uma utopia possível.

O termo anarquismo, que sempre se liga a um sistema de governo sem governantes, todavia, não significa sem ordem. Read (2012) parte de uma pretensa descrença com os sistemas filosóficos políticos de um passado imediato. Tanto o sistema vigente do capitalismo quanto o do marxismo, seriam correntes sociais em descrença. Sua justificação se dá pelo fato de ambos os movimentos se pautarem por vieses econômicos, pautando-se em motivos econômicos inevitavelmente descambariam para inadequações sociais. Desesperados com a dupla falha de

⁹⁹ READ, Herbert. **A filosofia do anarquismo**. Campinas: Barricada Libertária, 2012.

socialismo e capitalismo, as massas voltaram-se ao fascismo. A construção de uma estrutura nova, para Read, necessita abandonar valores tais quais o da riqueza pessoal, do poder técnico e principalmente o valor do *nacionalismo*.

Versando sobre o desenvolvimento, Read (2012) identifica a leitura corrente que lhe era contemporânea, nela o desenvolvimento da sociedade, em sua articulação em direção a alguma espécie de progresso, era descrito em termos quantitativos. Para Read, o desenvolvimento não poderia ser descrito em termos quantitativos. A divisão dos homens de acordo com suas habilidades inatas em direção ao desenvolvimento de uma comunidade é, para o autor, uma posição de contenda qualitativa por uma vida melhor.

Em sua acepção pessoal, o progresso deveria ser medido não só pela diferenciação dos indivíduos, mas pela sua emancipação em relação ao seu mestre, sua personalidade diferenciada em relação a sua própria liberdade. Segundo Read, em sociedades primitivas, o indivíduo é uma unidade, em sociedades mais avançadas o indivíduo torna-se independente e de personalidade própria. Por conta disso, o desenvolvimento é calculado pelo autor pela capacidade de diferenciação dentro de uma sociedade. Progresso, portanto, é uma forma de diferenciação qualitativa de indivíduos dentro de uma sociedade. Quanto mais a sociedade progride, mais claramente o individual torna-se a antítese do grupo. Para Read, pela primeira vez, a partir do renascimento, a personalidade pode ser deliberadamente cultivada, formou-se no que é hoje, na possibilidade de a civilização atingir excelências individuais. Mesmo a ciência agora se desenvolve pelo crescimento do conhecimento de pessoas particulares (por exemplo: Galileu ou Einstein). Uma boa maneira de reunir em uma sentença, seria dizer que o ideal de indivíduo de Herbert Read seria um ideal de indivíduo de espírito livre.

O individual e o grupo formam a relação em que começa o problema e a complexidade da própria existência. A consciência nasce dessa relação, o instinto e a simpatia então são codificados como preceitos morais. Tanto a religião quanto a política se iniciam como formas de definir e conduzir estes instintos naturais e defini-los como regras ao grupo. Finalmente, estes preceitos tomam a forma de instituições, cujo indivíduo ou a classe acabam por ir contra o próprio grupo ao qual anteriormente eram beneficiários. Assim, a vida orgânica do grupo, anteriormente autorregulada, em suas entidades orgânicas, é colocada em relação a um código rígido. A vida deixa de ter um senso real, torna-se apenas funcional por convenção e disciplina. O preceito

de vida orgânica da sociedade será uma preocupação de Read em todos seus trabalhos, identificando as convenções e disciplinas tanto na educação quanto na prática artística, sua motivação, de certa forma, sempre será de combater este tipo de movimento regulador de um código rígido e disciplinar (na maioria de seus trabalhos vai ligá-los diretamente a neuroses tanto individuais como de grupo, levando tanto à patologia, no caso individual, quanto à guerra, no caso do grupo).

Para desenvolver seu pensamento sobre as leis naturais, Read (2012) começa por enfatizar o princípio de equidade, caro ao pensamento anarquista. As leis da natureza não são arbitrárias, o que são arbitrárias são as esferas de interpretação humana da natureza. Existe uma necessidade de identificar as leis da natureza e conduzir-se em direção a essas leis, assim postula Read. Para o autor, a lei mais geral da natureza é o princípio de equidade, um princípio de harmonia e simetria que guia o desenvolvimento das formas e estruturas em direção a uma composição eficiente, tanto no sentido da forma física como da forma de uma sociedade saudável. Uma sociedade que não é saudável, apresenta disfunções e diversos sintomas, Read identifica um destes sintomas como o crime. O crime, no ponto de vista de Read, é o sintoma de uma doença social, essa doença é a própria desigualdade. Segundo o autor, acreditar no crime como uma doença da desigualdade, leva ao anarquismo. Por outro lado, acreditar no crime enquanto uma verdade inelutável biológica, é se servir de um sistema artificial e autoritário.

Entende-se por isso que o princípio de equidade no direito moderno, no qual Read (2012) identifica um fundamento e contraposição vinda do direito romano, é uma interpretação errônea de um princípio natural de organização da sociedade de forma harmônica. Fundamentalmente, Read quer dizer que o anarquismo moderno tem as suas bases em uma lei *natural* antes de se assentar em algum *estado* da natureza, este próprio ao capitalismo moderno. A tendência do socialismo moderno é estabelecer um sistema estatutário de leis onde *não existiria mais uma equidade plena*; o objetivo do anarquismo em contrapartida seria que *o princípio de equidade se sobrepõe ao das leis estatutárias*.

Ao pensar no estado natural, Read não se abstém de considerar a religiosidade (mesmo o autor não se identificando com nenhuma religião em particular) como uma forma de autoridade e desenvolvimento natural de alguma dada sociedade. Read concebe a religião como uma forma de autoridade, moldada através dos séculos como o que Jung chamaria de arquétipo, forma-se como um fenômeno natural em relação

a morfologia da sociedade, sobrenatural em sua morfologia com o mundo físico. Em ambos os aspectos, ele faz oposição à autoridade suprema do Estado. Esse Estado ganha mais força na medida em que a religião perde sua força. Um novo Estado, só pode surgir com o surgimento também de uma nova forma de religião. Neste sentido, para Read, tanto a religião quanto a arte são modos alternativos de expressão. Formas de conceitos, estéticas ou liturgias (o autor identifica na própria liturgia uma forma estética), formações poéticas e místicas. Sobre este viés, uma nova concepção de religião pode ser compreendida também como uma nova concepção artística, uma nova compreensão estética. Pensando em termos bakhtinianos, o que propõe Read é a possibilidade uma nova visão de mundo, sob um novo viés axiológico.

Toma como exemplo disso, o que seria para o autor uma religiosidade anarquista. Formada na Espanha, durante a guerra civil espanhola, onde o anarquismo, segundo Read, alcança uma dimensão estética-religiosa. Neste momento o anarquismo toma seus heróis, santos e devotos, forma uma espécie de imaginação sensual e de prática, cria então um tipo de humanismo na sociedade, com suas liturgias e estéticas próprias.

Portanto, são os anarquistas espanhóis os que formariam uma nova concepção de prática, que levaria Read (2012) a demonstrar os princípios gerais do sindicalismo: toda indústria forma a si mesma como uma federação autorregulada pelo coletivo; o controle da indústria é colocado na mão do trabalhador da indústria, estes coletivos administrariam a vida econômica do país, o que coaduna com sua concepção de democracia, em que toda produção é voltada ao uso, todos por suas habilidades de acordo com suas necessidades, os trabalhadores coletivamente no controle das fábricas. Tem-se com isso que sua concepção de democracia é alinhada à sua concepção de sindicalismo, pautando-se pelo controle da fábrica e da produção autorregulada pelo coletivo, um processo descentralizado e regionalizado.

Embrionariamente temos exemplificado o que será mais bem desenvolvido como o movimento de descentralização, caro a Read, que foi proposto na maioria de seus trabalhos posteriores e anteriores. Princípio descentralizado e descentralizador. Formando uma forma de diplomacia industrial, ajustam-se pela paz e ajuda mútua, sem poder legislativo nem privilégio estatutário, e principalmente, *sem o antagonismo de produtor e consumidor do sistema capitalista, pela dissolução da competição em função da ajuda mútua*. Privilegia, pela descentralização, a formação de comunidades complexas de bases regionais e locais.

Toda empreitada anarquista, para Read, passa pela suposição básica de que o tipo correto de sociedade é uma sociedade orgânica, não análoga ao indivíduo orgânico, mas a uma estrutura viva com seus apetites, digestões, instintos, paixões, inteligência e razão própria. Sendo, portanto, a própria comunidade uma forma de entidade viva e natural. A única alternativa a essa sociedade orgânica, na concepção de Read, é o niilismo ou o autoritarismo de uma pessoa sem fé alguma em uma organização natural, que necessitaria de um mundo conforme um sistema artificial com suas divisões arbitrárias.

O fundamental a se ater do pensamento de Read, servido de sua concepção e estudo da prática anarquista, é o alinhamento direto que este encontra entre: por um lado, um Estado autoritário, com práticas estatutárias, cuja cultura é baseada na competição, culminando numa sociedade doente, sendo esse um germe da concepção moderna; por outro, uma concepção de práticas descentralizadas, fomentando o desenvolvimento local e regional, focando em seus indivíduos. Desenvolvimento este medido pelo progresso, sendo para Read o progresso a emancipação de todo indivíduo. Podemos compreendê-lo como o desenvolvimento de uma equidade – para Read um movimento orgânico, buscado por qualquer anarquista. Esses pressupostos, parecendo até mesmo irrelevantes à primeira vista na presente dissertação, nos servem para compreender de maneira holística tanto a corrente verbal que Read toma como sua como o basilar de seu pensamento sobre educação, este, que por fim, chega até o MEA.

Admitindo-se que na concepção de Herbert Read é necessário para a vitalidade da sociedade uma descentralização do ensino, podemos nos aproximar dele com o referencial bakhtianiano. Read, concebia a educação institucionalizada de seu tempo, como um processo embrutecedor, concebia como uma inculcação de normas de um código rígido e institucional, logo, administrava-se uma concepção monológica. Ao passo que Read advogava, por meio da descentralização, rumando para o desenvolvimento da equidade a partir do regional, ele também concebia uma forma de heteroglossia do ensino. Não se admite por isso que Read ignorava a cultura hegemônica, o que intentava o autor era uma valorização do local em detrimento de uma concepção hegemônica imposta, o indivíduo, para Read, faz parte de uma unidade social, o progresso, é medido pela sua diferenciação qualitativa enquanto indivíduo, emancipado, não assujeitado.

Se a descentralização de Read é uma quebra dos sistemas ideológicos constituídos, visto que é uma inversão da monoglossia em função de uma heteroglossia, podemos identificar que Read busca uma espécie de ideologia do cotidiano, pela emancipação do artista e do ensino. Podemos, desta maneira, considerar o que seria o cronotopo da educação anarquista através da arte de Read visto como uma inversão, como o cronotopo anarquista-carnavalizado. Utópico, sendo a utopia de Read anárquica, de inversão e não hierárquica. Forma-se, então, como uma versão grotesca (em sentido bakhtiniano) de uma aula de artes formal em sala de aula não-hierarquizada.

De acordo com Read, a arte não tenta representar o real, ela é um reconhecimento e fixação ao que é significativo na espécie humana sem apresentar evoluções. Dessa forma, a arte em seu desenvolvimento não pode ser considerada uma evolução rumo a um fim. A arte, para Read, é a cristalização de uma entidade amorfa, formando um símbolo. Sobre suas bases o discurso simbólico é possível, tanto para a própria arte quanto para a ciência, religião, filosofia etc., para todas as formas de pensamento que dependam de alguma forma do simbólico. *A realidade, para Read, é uma articulação simbólica, o que pode ser articulado sempre terá, portanto, uma dimensão estética.* Visto por este prisma, compreende-se a necessidade do que é para Read a educação pela arte.

Finalmente, anterior ao ano de 1941, no ano de 1937 seria publicado o livro de Read *Art and society* (1966)¹⁰⁰. Este livro em específico é importante por ser mencionado algumas vezes no contexto das EAB. Aqui fica expressa a diferença de entendimento que fazia Read anteriormente à publicação de sua mais importante obra, *Educação pela arte*. Como assim o diz David Thistlewood (1986)¹⁰¹, neste livro especificamente sobre crítica de arte, Read faz uma diferenciação entre consumidores e produtores. O papel do professor, neste momento, seria o de discriminar dentre os alunos a que papel se encaixaria seu aluno (consumidor ou produtor), e ajudar a desenvolver neles o gosto pelas coisas belas, para o benefício de ambos. Tem-se com isso, que neste primeiro momento, assim o atesta Thistlewood, existia para Read a excepcionalidade do artista. O motivo para tal é o de que o autor ainda era

¹⁰⁰ READ, Herbert. **Art and society**. New York: Schocken, 1966.

¹⁰¹ THISTLEWOOD, David. A história da idéia de utilidade social na educação da arte e do design na Inglaterra. In: BARBOSA, Ana Mae. **História da arte-educação: a experiência de Brasília**. São Paulo: Max Limonad, 1986. p. 45-59.

fortemente influenciado por Freud, para quem o artista seria um indivíduo excepcional e neurótico. Read se desvencilharia dessa visão em seus trabalhos posteriores, quando começaria a enxergar o potencial de criação em todos, alterando sua concepção de base Freudiana para uma base Junguiana.

Arte e sociedade é um trabalho em que Read (1966) fundamenta uma introdução não só à sua sociologia da arte, mas também à sua concepção de psicologia social, fundamental para seus trabalhos subsequentes. O tema central desse trabalho é a relação existente entre sociedade e os indivíduos responsáveis pela criação artística, reiterando novamente a patronagem de Estado como uma forma desastrosa para a criação artística.

Concebe a arte como influenciada por condições materiais, sendo a arte uma forma de conhecimento de si, relacionada com a política, a religião e outros modos, que como diria o autor, são modos de conceber o destino. Neste sentido, novamente compreende a arte como um processo vital da civilização e da cultura. Mesmo sendo sua base mais freudiana, como atesta Thistlewood (1986), em alguma medida, para Read, todos somos artistas. Na mesma medida em que o artista também é tão somente mais um cidadão da sociedade, o que uniria o artista à sociedade, não somente à cidadania do próprio artista, seria a ação comum da sociedade em direção à vida, logo, à vitalidade. O artista, para Read, é o espírito de seu tempo e de seu lugar histórico.

A arte é o que dá uma forma consistente às apreensões vitais humanas, daí deriva sua necessidade como processo vital da sociedade. Read, desta forma, considera o artista como um humanista da totalidade. Para o autor, o contrário da arte seria o entretenimento, visto que este é um ato efêmero. Read diria que a arte é a mais permanente das atividades humanas.

O autor, neste momento, estabelece uma divisão entre: a arte como um fator econômico, respondendo a necessidades práticas; também a arte como aspectos da ideologia, expressões de ideias, espirituais e mitos. Chega assim à sua dialética da arte: a tese econômica, sendo ela representante da razão; com a antítese das expressões da ideologia, sendo ela representada pela emoção. Sua síntese se daria no momento em que razão e emoção se reconciliam em suas contradições. Enxerga a arte, quando forçada para alguma destas direções, tanto a ideologia pura quanto a economia pura, um mau uso da arte; tanto o uso político, representado pela utilização

da arte pelo Estado, quanto o uso econômico, como o viés do entretenimento. A arte, para Read, deve sempre ser um modo autônomo.

Todavia, como em trabalhos anteriores, Read afirma que mesmo que a arte comece como uma atividade autônoma e solitária, essa só se torna arte de fato pela apreciação. Só pelo reconhecimento da sociedade que a arte se torna social. A arte, para o autor, é fundamentalmente uma força instintiva, presente desde o início da civilização. Neste livro, Read (1966, p. 8) faz uso da teoria da recapitulação, ao afirmar que a criança no início de seu desenvolvimento parece recapitular o desenvolvimento da própria humanidade. Porém, mantém sempre como comparação, não existindo para o autor um término desta evolução, tão somente um estágio de desenvolvimento, não um período ou local particular.

Assim, Read estabelece uma distinção entre as preocupações de uma psicologia individual e uma psicologia social com relação a arte. A psicologia individual teria a função de explicar a sensibilidade de determinado artista, em seu processo de produção e sua obra. A psicologia social teria de examinar o valor coletivo da produção de determinado artista, ou de determinada manifestação artística, escola ou mesmo gênero. Portanto, a psicologia deve preocupar-se sempre com a produção, bem como com o uso que a sociedade dá a essa produção. Read preocupa-se, portanto, tanto com produção quanto com recepção, mesmo que na maioria de seus trabalhos sempre parta do ponto de visto do artista.

Read (1966) busca através das comparações com a arte primitiva estabelecer o que existe na arte, enquanto uma manifestação vital e uma força instintiva, de essencial e basilar. Fórmula então três aspectos que considera essenciais; *arte como princípio hedonista*: partindo de uma demanda social de algum objeto, se veicula com sensações de prazer primordialmente abstratas, se organiza de maneira funcional e psicológica em busca de forma e prazer; *arte como um princípio intencional*: aqui a arte é comunal, pois trata-se da expressão de ideias místicas de aceitação geral, é intencional por possuir valor pedagógico e ritualista, se manifesta essencialmente por sua natureza simbólica; *arte como um princípio expressivo*: manifesta-se como um modo individual de expressar sentimentos e emoções do artista, o artista se sentiria impelido a retratar fenômenos naturais em sua vitalidade. Também comunal, por representar a vitalidade da própria comunidade. Essencialmente expressiva (emotiva) por tendência orgânica (representativa) da natureza.

Esses três aspectos, segundo Read, estão presentes durante toda história da arte, o que se modifica durante a história seria tão somente a tendência para algum determinado aspecto, não sendo eles de maneira nenhuma excludentes. Neste sentido, novamente o autor afirma a estética como um *impulso orgânico de organização, de ritmos e proporções*.

Para Read (1966), a autonomia da arte e a produção (produção essa de um autor, visto como fenômeno solitário) acabam cobrando um preço ao artista. A percepção aguçada do artista com relação à vitalidade da sociedade causa uma má adaptação ao meio social, o que ocasiona um estado de revolta constante. O artista é um indivíduo parasitário da elite, apoiando-se nela para garantir sua subsistência, enquanto este faz com que a elite se deleite com objetos singulares. O próprio artista, para Read, em si já é a manifestação de uma singularidade. Nesta concepção de singularidade do artista, este como uma percepção aguçada da sociedade, podemos perceber o que seria a forte conexão inicial que estabelece Read com a teoria freudiana, assim como mostrado por Thistlewood (1986).

Identifica, então, que em uma educação artística ideal, o primado seria uma tentativa de trazer à tona o que é latente ou suprimido no indivíduo. Tenta-se, pois, um resgate da sensibilidade para alunos convencionalmente racionalizados. O autor, busca, então em Freud, uma maneira psicológica de referenciar este processo a partir da teoria do ego, ID, superego.

A criança nasceria no ID puro, parte do puro princípio de prazer. A partir de seu desenvolvimento estes impulsos são dominados pelo superego, pela puberdade, sua maneira de ser já seria mais racionalizada, racionalizada naturalmente. Isso a afastaria, portanto, de um impulso estético, uma vez afastado, este impulso seria suprimido. Portanto, daí a necessidade de uma educação que traria este impulso à tona. O impulso estético é uma forma de substituição do princípio de prazer, quando o ID é organizado por uma síntese do ego. O ego, portanto, é uma síntese do superego, que, por sua vez, é o substituto do princípio de prazer por um princípio de realidade, uma conduta normal e social. Neste momento, a partir de Freud, o artista é definido por Read como o dotado, como uma forma de patologia, que ao invés de tender para uma psicose, produz a síntese artística.

Porém, mesmo que alinhado a teoria freudiana, Read continua acreditando que o indivíduo perde sua capacidade para a síntese artística por conta de uma educação racionalizante em excesso. O autor acredita que toda criança nasce com a capacidade

psíquica e psicológica de se tornar um artista, portanto, capaz da síntese artística. Isso seria precisamente determinado nos primeiros anos de vida, *caso a criança consiga se expressar e mostrar seus sentimentos de forma adequada*.

Portanto, nascemos artistas, mas nos *tornamos insensíveis à arte*. Segundo Read (1966), por sermos fisicamente coagidos pela educação, nossos corpos não conseguem mais se expressar em sons e movimentos harmoniosos. Também seríamos psicologicamente deformados por essa educação, compelidos socialmente a condutas normalizantes que inibiriam as expressões e os impulsos estéticos. Fundamentalmente, o problema na educação, para Read, seria uma noção de valores. Afinal, só se poderia incentivar o impulso estético correndo-se o risco de “contratar” o objetivo de um indivíduo representativo do superego, ou seja, o “bom cidadão” racional.

Para Read (1966), neste primeiro momento, uma renovação no ensino de artes passa pela negação de um racionalismo, este representado por Platão, e da influência institucional, representada pela religião. Essas duas, tentaria controlar a arte em função de seus próprios benefícios. Essa tentativa de renovação do ensino de artes passaria por um “*médium feliz*”, toda sociedade que indiscriminadamente suprime o indivíduo o torna infeliz; a liberação emocional indiscriminada, de mesmo modo, leva à infelicidade. Portanto, busca-se um meio termo.

Como dito anteriormente, na crítica feita por Thistlewood (1986), Read distingue o que seria uma educação para o artista-produtor, da educação para apreciação-consumidor. Para o autor, por volta dos 11 anos poderíamos perceber as aptidões individuais, logo, neste primeiro momento, existe um aluno ideal, o aluno talentoso. A idade de estímulo seria fundamental, dependendo do momento em que se inicia o estímulo o destino seria determinado, por uma vocação, essa sendo inata. O autor advoga então o início do estímulo das faculdades plásticas a partir dos 11 anos de idade, sendo a arte uma necessidade humana que deveria fazer parte mesmo do cotidiano.

Read acredita que a formação de artistas deve ser restrita àqueles que possuem aptidões, a formação de consumidores, por sua vez, deve ser irrestrita, como uma formação de respostas emocionais, formação para os ritmos e harmonias, aplicáveis a todos elementos da vida. Essa educação tem como função buscar a felicidade da própria sociedade. Para o autor, existe na criança um olhar inocente. Olhar ainda não centralizado por instituições, nem tão pouco racionalizado ao extremo

de perder o ID e o impulso estético. Pode-se dizer, ao menos neste primeiro momento, que tal qual Gropius, Read desacredita na arte pela arte. Espera sua superação pelo fim da dicotomia das Belas Artes-Artes aplicadas.

Podemos retomar brevemente o que foi dito, para formar especificamente o que seria a visão de mundo de Read em sua fala em 1941, buscando, com isso, estabelecer o primeiro momento de sua inserção, uma possível primeira formulação de seu cronotopo, no que seria o enunciado de Read. Sua visão é utópica, sua utopia é anárquica, exemplificada anteriormente, entende-se que essas são indissociáveis de sua concepção de arte, de ensino e de sociedade.

Read abre a apresentação da exposição dos desenhos das crianças Britânicas de 1941 (RODRIGUES, 1980), dizendo que em nenhum outro lugar a tradicionalidade se reflete tanto quanto na educação. Denúncia um currículo excessivo, muitas vezes em conflito interno, buscando uma espécie de domínio. Nesta competição, é natural que as artes também tenham participado da guerra das disciplinas pelo seu espaço. Acabaria a arte tomando algum lugar, principalmente nos anos primários. Nessa disputa por valorização, conseguiu-se que o desenho infantil tivesse alguma valorização em si, teria recebido alguma atenção estética, uma estética que lhe era própria.

Indica, então, que a Sociedade para Educação Artística, visava o pleno reconhecimento do ensino de artes, este que lhe era devido, bem como uma nova orientação para o ensino, *que esse servisse a comunidade como um todo*. Também indica, o que é muito relevante para nossa reflexão, colocando-o em franca oposição aos cronotopos anteriores, que em parte alguma do mundo a arte infantil reflete *um caráter nacional*; pelo seu pensamento já esmiuçado anteriormente, podemos dizer com segurança, não reflete o nacional e nem o deveria. A criança, para Read, reflete os caracteres universais da alma humana, sem convenções sociais, tão pouco acadêmicas. Neste sentido, a criança tem o olhar puro.

O método, este comentado por Read, é o do prazer da criança ao produzir. Este prazer só poderia ser trabalhado caso se tornasse instintivo, o que de fato é em sua concepção. Em suas palavras: “cumpre deixar que a criança descubra seu próprio potencial artístico. A função principal do professor passa a ser sugerir” (RODRIGUES, 1980, p. 28). Este induzir mencionado por Read é sempre o de criar uma atmosfera onde a criança consiga exteriorizar o que é que lhe vier à cabeça. Essa atmosfera de acolhimento, onde a criança produz por si mesma, alinha-se com o cronotopo da livre-expressão romântica, muito mais que a do professor artista ou do ateliê laboratório,

possuí o mesmo destinatário na produção, a expressividade infantil. Porém, seu sobredestinatário difere, para Read, o produto que se espera é o sujeito socialmente integrado a sua localidade, criativo, saudável e, de certa forma, feliz.

A concepção de Read sempre vai ser diferente da concepção romântica do cronotopo da livre-expressão romântica, visto que, se ambas respondem ao campo da arte, estes entendem este campo de maneira muito diferente. Read não entende o campo da arte como exclusivo ao círculo de artistas ou profissionais ligados a academia e exposições. Como explanado anteriormente, a arte para Read é todo objeto da produção humana que em sua qualidade, responda perfeitamente a determinado fim. Arte, para o autor, é um trabalho como qualquer outro, sua forma de devolvê-la à sociedade é tratando-a desta maneira.

Read não excluí a influência do professor, em seu discurso acrescenta que a criança assimila os refinamentos do professor, de artistas, revistas e filmes. É errado atribuir ao autor a busca pela pureza, mesmo se admitindo que o autor indica que a criança possui um olhar puro, este não busca que o olhar se mantenha, mas que desenvolva sua capacidade de criança, sempre de maneira natural. Para atingir esse estado de criação, de desenvolvimento natural, Read recorreria novamente a uma atmosfera, essa, sim, deveria ser produzida pelos próprios alunos. O aluno, aqui, não seria somente o criador, mas o *crítico de si mesmo*. É uma mudança de atitude em relação às concepções anteriores, nas quais o aluno era visto como objeto do conhecimento, ou então como um ser em desenvolvimento espontâneo; agora o aluno é visto como capaz de crítica, não só do trabalho exterior como do próprio trabalho.

O autor terminaria a introdução para a exposição mencionando os tipos psicológicos, dessa forma, mesmo estando perto de suas concepções de *Arte e Sociedade* (1966), o autor expressa por essa frase já estar mais próximo do pensamento de Jung, não de Freud. Todavia, admite que estes tipos psicológicos, como universais, se distribuiriam uniformemente sem fazer referência a classes ou categorias sociais. O universalismo de Read, neste sentido, é acrítico em relação ao contexto social do aluno.

Tomamos como conclusão, de tudo que foi visto anteriormente, que Read se encaixa na sequência dos enunciados que formaram o gênero da educação artística, como uma réplica, especialmente forte, para a não-formalidade. Sua preocupação com o ensino é contra o que era institucionalizado ao seu tempo, seu viés anarquista é, portanto, preponderante para a organização de seu pensamento.

Podemos afirmar, junto com Bakhtin, que anteriormente o ensino era uma monoglossia que se ajustava com a cultura, como práticas organizadas em função de uma homogeneização cultural tendendo para forças centrípetas em direção à formação de uma identidade nacional, essa padronizada. Read através da própria ideia de descentralização de comunidades regionais baseadas na ajuda mútua, se aproxima a heteroglossia, podendo dizer que isso aproximaria o autor da noção de utopia bakhtiniana, da praça pública onde todos têm vozes.

Com isso, fica evidente que Read está mais próximo do que seria uma ideologia do cotidiano, do que seria a ideologia constituída. Tem-se, com isso, que a inversão de Read tira o ensino de artes da monologia, estabelecida pela sua institucionalização e centralização em um corpo de atividades que tinha como sobredestinatário a construção da identidade nacional, substituindo esse movimento em direção à polifonia, sendo o sobredestinatário, portanto, o sujeito socialmente integrado em sua comunidade. Comunidade que, por sua vez, mesmo que seja uniforme em seu desejo por felicidade e vida saudável, é descentralizada, não corresponde a um ideal único e uniforme.

Seguindo as analogias possíveis com o pensamento Bakhtiniano, podemos entender o movimento de Herbert Read como uma forma de concepção grotesca do ensino de artes, em uma analogia ao que seria o corpo moderno, este para Bakhtin sendo fechado e acabado, em oposição ao corpo grotesco, inacabado e bicorporal. Podemos dizer que as concepções de ensino de artes anteriores a Read são concepções modernas, fechadas, acabadas, de certa maneira convergindo em si mesmas. Obedecem ou a uma demanda de mercado, ou a uma demanda especificamente do campo das artes academicamente relevantes. O grotesco de Read se constitui como um modo descentralizado, rompendo com a hierarquia do campo artístico, rumando para uma concepção onde design, artes visuais, bem como produções tidas como artesanatos, tornem-se de mesma importância. Sua concepção de arte, pelo exato motivo de sua descentralização, é inacabada. Compete a determinado local produzir objetos bons o suficiente para sua determinada função, o local que deve determinar o objeto. Portanto, esse objeto é sempre indefinido, fazendo menção a todo processo anterior de cultura de determinado local.

O que mais se difere no ensino de artes proposto por Read é o campo onde se insere o artista. Se para a cultura moderna que lhe era contemporânea, ou ao menos a estabelecida anteriormente ao autor, se determinava um sistema em que o artista

era formado em uma academia, onde, por fim, exporia em museus, galerias e afins, ou seja, em um sistema fechado, para Read, em uma sociedade harmônica, o artista deveria responder não ao transcendental da arte acadêmica, mas às necessidades sociais locais, o artista é, pois, um trabalhador de sua sociedade. Read, portanto, pretende uma inversão do campo estabelecido da arte, visando a harmonização, a beleza e o bem fazer esteticamente, fundamentado pelo dia a dia da produção artística e da necessidade de um ambiente que também seja harmônico e agradável.

O que de fato pode ser considerado como um idealismo de Read seria sua educação estética como harmonia social, seu sindicalismo na forma de guildas artísticas autônomas, sua concepção de ajuda mútua para sobressair e se afastar das desvantagens da sociedade capitalista, formando seu anarquismo. A concepção grotesca é para Bakhtin a destruição ou zombaria das hierarquias sociais, na ambivalência orientada ao não oficial, em função da tomada do que seria uma cultura popular. Um movimento social de inversão da praça pública, no qual, pela carnavalização, o corpo social sente sua unidade no tempo, como povo. Read entende esse movimento como a harmonização do social, mesmo que o autor busque nisso a saúde psicológica dos indivíduos, seu movimento é social.

Temos com isso que a concepção de Read poderia ser descrita como a forma do *cronotopo anarquista-carnavalizado*, esse organizado de acordo com a tabela 7. Não é possível dizer que essa seja uma concepção que tenha sido colocada em prática em sua totalidade, ela é mais a sua utopia do que um terreno concreto e posto em prática. Porém, não podemos dizer com isso que ela não tenha sua própria concepção de espaço e tempo, nem que não possua um destinatário e um sobredestinatário.

Tabela 7 – Cronotopo anarquista-carnavalizado

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Ideologia de Read: Anarquista-carnavalizado	Indivíduo harmonioso, onde o espaço é descentralizado e o tempo é voltado a vitalidade da sociedade. Organizado pelo valor e não por uma relação estatutária	Utopia de sociedade harmoniosa e vitalizada, regida por um princípio de equidade e descentralização. Arte e educação são vistas como revolucionárias	(Especulativo) Sujeito ciente das necessidades locais, inserido profissionalmente (sindicato/guilda), reconhece harmonias e desenvolvimento dos alunos	(Especulativo) Auxiliar para a inserção em sociedade, sendo o aluno livre para experiências pessoais	(Especulativo) Semelhante que faz parte de sua sociedade e principalmente de sua comunidade local. Já é visto como um produtor de arte, mas em desenvolvimento

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

A organização de espaço na concepção de Read é orientada para a descentralização, mesmo o espaço de sala de aula não corresponderia a um local formal, mas às necessidades de circulação dos corpos dos alunos e às necessidades sociais da região. A concepção de tempo é voltada para a vitalidade da sociedade, chamada mesmo pelo autor de *sociedade do ócio*. Não existe a primazia do desenvolvimento acelerado e uniforme, mas um desenvolvimento individual de acordo com determinado tipo psicológico.

O destinatário da educação artística de Read, assim como possivelmente toda a sua concepção de educação, é o indivíduo harmonioso. Sendo, como anteriormente esmiuçado, o sujeito harmonioso aquele que está inserido em sua sociedade, que é capaz de observar objetos pela sua qualidade, não pelo seu valor estatutário. Esse indivíduo, socialmente integrado, deveria fazer parte, então, de uma sociedade saudável. Essa sociedade que, por sua vez, tornar-se-ia harmoniosa. O sobredestinatário de Read, portanto, é sua utopia de sociedade vitalizada e harmoniosa, regida então por um princípio de equidade. A arte é para Read naturalmente revolucionária, bem como sua concepção de sociedade e educação pela arte.

Pelo fato de ter sido mais uma concepção que uma ideia posta em prática de fato, o professor-para-mim, o professor-para-o-aluno e o aluno-para-o-professor, dessa concepção é puramente especulativo. Nessa perspectiva, o professor-para-mim é o sujeito que conhece as necessidades locais, bem como é inserido profissionalmente (fazendo parte de algum determinado sindicato/guilda) e tem capacidade de reconhecer tanto harmonias, quanto o desenvolvimento de seus alunos. O professor-para-o-aluno é, em certa medida, um auxiliar para um determinado aluno se inserir perfeitamente em sociedade, sendo ele, o aluno, livre para suas experiências pessoais. O aluno-para-o-professor é um semelhante, este semelhante faz parte de sua comunidade, de sua sociedade. Esse semelhante tem já capacidade de produzir, ele já é um produtor de arte, todavia, ele passa por um período de desenvolvimento. Aqui reside a função da *educação estética*, na concepção de Read, o aluno-para-o-professor é aquele que deve ser educado esteticamente em suas potencialidades. Quanto ao seu pensamento, ainda em *Arte e sociedade* (1966), deveriam formar-se esteticamente produtores e consumidores, posteriormente, com o pensamento já mais alinhado a Jung, todos seríamos artistas

em potencial, nossa educação estética deveria tomar o rumo da harmonia e da vitalidade.

Esses pressupostos terão algumas ressonâncias dentro das Escolinhas de Arte do Brasil. Como anteriormente dito, Noêmia Varela identificaria no alinhamento com as concepções filosóficas de Read o diferencial que separaria as EAB do movimento da Escola Nova. Isso se daria, portanto, muito mais como um alinhamento filosófico, uma forma de visão de mundo, esta que será esmiuçada no decorrer de nosso estudo.

A recepção brasileira da obra de Read corresponde também ao furor causado pela chegada de sua obra mais importante: *Educação pela arte* (2001). Como aludido anteriormente, essa sua obra fora feita em 1943, podendo ter sido estudada em solo brasileiro já por essa época, todavia, não em seu formato traduzido, este só seria produzido posteriormente, sendo frequente encontrar o livro em sua tradução no espanhol, traduzido em 1945. Neste que é o maior trabalho de Read, podemos ter uma concepção exata de seu pensamento com relação ao ensino de artes como um todo, bem como podemos ter uma percepção de sua obra mais influente e como este impactou as EAB.

Em *Educação pela arte* (2001), Read não vai fundamentalmente se desviar de seus pressupostos anteriores, eles serão melhor organizados e estabelecidos de maneira coerente. Neste livro, o autor deixará explícito seus objetivos desde o princípio: a arte deve ser a base de qualquer educação. Apoiando-se, neste livro, em uma definição explicitamente objetiva e científica da arte, o que não será a toada geral de seus trabalhos como, por exemplo, em *Arte y alienacion* (1967)¹⁰², onde o autor se coloca de maneira muito mais filosófica.

O autor parte do que seria para ele um paradoxo na educação: na educação nos tornamos o que somos, mas também o que não somos. Admitimos os valores da sociedade, mesmo à revelia de nossos valores pessoais. Isso possui tanto um valor positivo quanto negativo, admite-se que aqui o autor retoma a educação como forma de introduzir o sujeito à sociedade, fazendo sua ressalva de que mesmo propondo-se um regime universal de educação que vise o homem comum, suprimindo o indivíduo multiforme, o mais próximo que se pode chegar é em uma concepção totalitária de ensino. Seu ideal desde o início se estabelece como um ensino sem hierarquia, nem

¹⁰² READ, Herbert. **Arte y alienacion**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1967.

uniformidade. O autor se aproxima desde o início do que chamaria de neutralidade natural, libertária e democrática.

Isso se dá, como é reconhecível em outros trabalhos de Read (1967), no momento em que o autor parte da dificuldade de interpretação, tanto da palavra Arte quanto da palavra Educação. O autor explicitamente opta, então, por uma fusão total dos conceitos. Quando fala de artes, está falando da educação da criança; quando fala educação, diz do processo artístico de criação. Como educadores, observamos o processo de fora, como artistas, observamos o processo de dentro.

A concepção de Read (2001), uma concepção libertária, gira em torno do desenvolvimento da singularidade, juntamente à consciência social do indivíduo. Visto que para Read, o indivíduo é único na sociedade, ele contribui de uma maneira que somente ele poderá contribuir, assim, não se isolando da sociedade da qual faz parte. Todavia, aqui reside um paradoxo na educação, Read admite que a educação tem tanto uma função criativa como repressiva, deve liberar o indivíduo para sua singularidade, na mesma medida em que deve tolher sua tendência destrutiva. Sempre imaginando que o limiar da repressão será um centro de poder autoritário. Para Read, o primeiro dever que deve ser almejado na educação é o bom desenvolvimento moral, tanto no sentido social como no sentido de disposição do indivíduo. Busca-se a harmonia e a capacidade de interação em grupos, dos dois tipos de desenvolvimento moral a que se refere.

Essa concepção possui ressonâncias em como o autor definiria a paz. O pacifismo, para Read (1949)¹⁰³, não é meramente uma oposição irrestrita a guerra, mas um plano de organização dos impulsos agressivos ou destrutivos para um plano instintivo não letal. Não é um equivalente moral da guerra que se busca na readequação dos impulsos agressivos, é um equivalente físico. Neste sentido que Read entende a educação para a paz, como uma organização dos impulsos agressivos.

O objetivo da educação de Read (2001) será ao fim e ao cabo a liberdade do indivíduo se tornar autossuficiente. Vai partir de uma orientação psicológica, uma forma de educação estética voltada aos sentidos, visando uma personalidade integrada. Segundo Read, este seria um desenvolvimento natural, fazendo oposição à lógica racionalista da educação. A crítica de Read (1949) à escola que lhe era

¹⁰³ READ, Herbert. **Education for peace**. New York: Charles Scribner's Sons, 1949.

contemporânea passava pelo fato de ela promover a inteligência para a indústria, pela garantia de progresso, não por uma realidade de adaptação, mas por uma realidade competitiva. A competição, sob o pensamento de Read, é o que divide a sociedade e promove os impulsos destrutivos. *A educação classificatória é para Read a educação para dividir, todo esforço tem o objetivo de cultivar distinções.*

Read (2001) enxergava neste tipo de educação um predomínio racionalista, o que implicaria a predileção pelo pensamento lógico como a única forma de conhecimento; o mundo aqui é visto como um produto da lógica. Como corolário, não se tem uma noção de intelectualismo, mas um predomínio curricular em direção de um ideal lógico.

Por fim, o objetivo da educação estética para Read (2001) é uma digressão da percepção e da sensação até sua expressão social adequada, na qual o autor vê uma correspondência dos processos mentais e as diferentes formas de arte. Read propõe uma educação artística, a educação mais de Dionísio do que de Apolo, uma educação pela arte, pelas coisas. Segundo Read (2001), a ciência foi criada como uma forma de invólucro de medida e classificação da natureza, o que denomina método científico. Mas a sabedoria não se limita ao método, implica também a síntese de apreensão das totalidades de relações das obras da imaginação e atividade criadora, modos subjetivos e sensoriais, a que Read chama de *método da arte ou estético*.

Fundamentalmente, Read está dizendo que a arte representa e a ciência explica, porém, mesmo a ciência dependeria de se tornar aparente na expressão. A ciência, segundo Read (1960)¹⁰⁴, existe nos limites de seu sistema de signos, definindo-se como uma linguagem cognitiva particular. O sistema simbólico que estabelece a linguagem do sistema da arte, para Read, é particular e estabelece outro conteúdo cognitivo, sendo o propósito do artista o mesmo do cientista, isso é, provar um fato. Ambos buscam, a sua maneira e com seus sistemas simbólicos, estabelecer alguma verdade. O propósito buscado em obras de arte não é necessariamente discernível por termos racionais do discurso. A arte é uma forma de discurso simbólico, seus elementos não são linguísticos, mas perceptivos. Não é o campo do *pensamento abstrato, mas da cognição visual*. Este modo de pensar visual seria próprio ao modo de pensar eidético, um intermediário entre imagens de memória e a sensação das imagens, presente especialmente nas crianças. As imagens eidéticas

¹⁰⁴ READ, Herbert. **The forms of things unknown**: essays toward an aesthetic philosophy. Londres: Faber And Faber, 1960.

seriam, então, algo como pós-imagens presentes literalmente à percepção. Em diversas passagens, Read parece ser deliberadamente internacionalista, expondo sua concepção de beleza e arte, não de uma manifestação europeia tradicional, mas de uma mescla internacional de objetos contemporâneos.

Os indivíduos, portanto, devem ser capazes de cultivar a capacidade de se expressar, sua expressão se daria através de símbolos. Logo, a formação de artistas, como qualquer outra formação, deveria ser em direção a pessoas que soubessem se expressar. Read (1967) não pretende com isso uma educação dos padrões de gosto, ele os critica como uma forma de virtude de uma classe média burguesa. Pretende uma educação do pensar visual, através de estímulos e apreensões visuais em suas formas de manifestações cotidianas. O objetivo da educação pela arte de Read (2001) nunca será o de produzir artistas melhores, mas de produzir uma sociedade melhor. *A arte e a educação devem ser a preservação do todo orgânico do indivíduo.*

O ponto de Read (1960) é que em nossa civilização assumimos que tudo é feito para aperfeiçoar o desenvolvimento linguístico e os modos de comunicação, na forma de incentivo de formações lógicas sígnicas e discursos de conhecimento nesse caminho. Todavia, muito pouco em geral é estudado na direção de conhecimentos sígnicos não vocais, isso é deixado a revelia de um grupo minoritário, relegando o conhecimento artístico para segundo plano. A educação, em particular, se preocuparia quase exclusivamente com o desenvolvimento linguístico do sistema verbal. Herbert Read, dessa maneira, estabelece a necessidade de a educação ensinar os signos visuais, para conceber o mundo simbolicamente e para criar formas artísticas.

Em *Educação pela arte* (2001), Read vai apontar sua concepção de arte para uma concepção orgânica e mensurável, negando uma concepção metafísica. A arte se apresenta como uma forma presente aos sentidos, perguntar-se o que é arte seria se questionar quanto a atração aos sentidos a que se está sendo submetido. Na perspectiva de Read, novamente, o artista é aquele que dá forma a determinado objeto, podendo ele ser mesmo um determinado número de pessoas dando forma a certo propósito abstrato. Para o autor, a forma é uma função da percepção, por sua vez a criação é uma função da imaginação. Para Read (1960), o instinto tipicamente humano de estabelecer padrões de ordenação é demonstrado psicofisiologicamente o suficiente para determinar que o humano é predisposto a arte. Nesse sentido, a criatividade é inerente a qualquer organização, e todos nós possuímos ao menos um instinto artístico.

A disposição para as artes, visto ser uma necessidade orgânica de organização, acaba sendo presente a qualquer indivíduo. A própria beleza é uma proporção associada ao gênero artístico, mesmo sendo ela parte da natureza ao menos em alguma medida. Read se preocupará com a forma, bem como sua organização, que corresponderia a composição, deixando como esclarecimento que a arte não é uniforme em sua apreciação, ela dependeria de uma espécie de empatia. Essa empatia estética é uma forma de identificação do sujeito com o objeto estético, na forma da descoberta dos sentimentos que existem no objeto. Read (1960) entende um objeto de arte como uma espécie de empatia sentida com o objeto artístico. Nos projetaríamos, portanto, na obra de arte; o observador possui neste sentido uma dimensão ocupável.

Read (2001) identifica, então, quatro tipos de atividades mentais: o pensar; o sentir; as sensações; as intuições. Dos quatro tipos de atividades mentais, extrai quatro tipos de personalidade, delas extrai quatro formas de percepções estética: realismo, que corresponde à imitação de fatos objetivos; idealismo, que corresponde a imagens visuais, formando realidades independentes; expressionista, que corresponde às sensações imediatas; construtivismo, que corresponde a uma resposta estética de formalizações espaciais. Quanto ao desenvolvimento da mente, tal qual descrito por Koffka (1975)¹⁰⁵, o autor admite então: motor; sensorial; coordenação sensório-motor; comportamento ideacional, sendo este comportamento ideacional o comportamento das emoções e ideias, com relação ao mundo, parte da ética e do intelecto.

Tem-se que, para Read, as percepções respondem e organizam os sentimentos, correspondem a momentos estéticos. Essa é sua visão positiva da percepção, como uma capacidade de organização perceptiva, logo, uma organização estética. Nesse sentido, Read se alinha com a Gestalt, para quem não existem fatos isolados da experiência, tanto a percepção quanto a percepção de padrões, são uma e mesma coisa. Ambos visam o formato mais simples, cuja percepção encontra seu melhor estado de equilíbrio e simetria, assentando, assim, o fenômeno da percepção estética das formas, aceitando ou não um comportamento como sendo correto a partir de um padrão de assimilação do mais simples. O equilíbrio e a simetria seriam as bases para a adaptação e o desenvolvimento, buscando o que é sentido como certo,

¹⁰⁵ KOFFKA, Kurt. **Princípios de psicologia da Gestalt**. São Paulo: Cultrix, 1975.

o que constituí o próprio prazer estético. *Pode-se dizer que essa é a base primeira da educação estética, a busca pelo equilíbrio e simetria como valor de um prazer estético.*

Para Read (2001), arte, vida e cotidiano se imbricariam no tempo e no espaço, como uma forma de ritmo, este individual. A arte na sociedade e na educação teria como característica e função o ensino da estética, na direção da harmonia dos ritmos. Bem como também um estímulo para a imaginação e o trabalho com símbolos, sendo imaginação, para Read, um uso produtivo dos materiais e imagens que leva tanto a descobertas científicas quanto é usado de modo auxiliar como composição das obras de arte. Ambos os processos teriam origem na imaginação.

O pensamento e a imaginação são, para Read, processos distintos. O imaginar não necessita de um objeto concreto ou estímulos periféricos. Tanto pensar quanto imaginar dependem de símbolos ou situações estímulo. Read (2001) diria que as diferenças de percepções das imagens corresponderiam diretamente às diferenças de tipos de mente, baseadas em tipos psicológicos.

Segundo Read (1960), existem duas possibilidades para a estética sob o ponto de vista de que existem padrões e os significados são indexados a eles: ou os padrões podem ser organizados por uma coerência interna, por conveniência física de suas características rítmicas, de balanço e simetria; ou dentre as formas, algumas são segregadas pela organização sensória do mundo, algumas meramente utilitárias, outras estéticas, essa visão implica a independência de experiência e beleza. A única certeza é que ao organizar a experiência sensória gradualmente são diferenciados signos, sinais ou símbolos. Read acredita em uma maneira pragmática de enxergar a beleza: a forma bela é relacionada às formas da vida, à biologia das formas. Elas são determinadas por processos orgânicos, pela eficiência, seleção natural e pelo ambiente.

Para Read (2001), as formas da arte não são, portanto, fatos psicológicos, ao menos não determinados psicologicamente. A significância psicológica ou simbólica, parte da consciência humana e o ato de escolha imbricado na organização dessas formas. A manipulação das formas, junto às suas variações típicas e seus fatores subjetivos (textura, cores, marcas visuais) são o que se mantém de um significado psicológico. Os tipos psicológicos, então, vão ser desenvolvidos fazendo referência aos tipos psicológicos de Jung. Os anteriormente quatro tipos de atividades mentais serão relacionados com os tipos psicológicos de introversão e extroversão, correspondendo a atitudes que: ou vão em um movimento de interesse se afastando

do objeto e indo em direção ao próprio sujeito e seus processos psicológicos; ou um movimento externo de interesse direcionado externamente para o objeto. Os quatro tipos de atividades mentais, condicionadas pelo temperamento de introversão e extroversão, também terão um correspondente de empatia. Segundo a lógica de Read, eles terão, portanto, um correspondente de forma de apreciação estética particular. Para Read (1960), as diferentes psicanalises deveriam, portanto, se preocupar só com a dinâmica da experiência estética, não necessariamente com seus julgamentos. O valor de uma obra de arte é particular a uma determinada espécie de organização mental.

Os tipos de apreciação estética são divididos inicialmente em quatro tipos: objetivo, fisiológico, associativo, ou de caráter. Tal qual a visão histórica de Read, eles não são um determinante, são uma tendência. O mesmo indivíduo pode apresentar tipos específicos e variar conforme seus tipos. Esses mesmos tipos de apreciação estética vão retornar como analogias de formação da mente, nas quais o realismo corresponde ao pensamento, super-realismo/futurismo corresponde ao sentimento, expressionismo corresponde à sensação, construtivismo corresponde à intuição.

Pela análise dos tipos psicológicos, Read (2001) chega à conclusão de que o ensino é profundamente voltado ao extrovertido, o que corrobora com suas críticas anteriores segundo as quais o ensino é predominantemente racionalista. Sem a volta a si mesmo não existe espaço para o introvertido, este que teria como foco o seu interior psicológico, a educação que lhe era contemporânea acabaria por não desenvolver a parte introvertida da personalidade. Isso é demonstrado mesmo pelo modo de avaliação, ao avaliar um aluno em seu produto final, sem levar em conta seu processo, é sempre ignorado o seu processo de expressão. Ao fim e ao cabo, se perdem os tipos psicológicos, voltando educação e avaliação para um e mesmo tipo. Este é, na visão de Read (1967), o ideal dos sistemas educativos nacionais. Para eles, é tanto inevitável quanto desejável alguma forma de hierarquia social, comprovada e baseada em testes de inteligência superior, fundando uma forma de hierarquia e riqueza herdada. Em termos bakhtinianos, o ensino como monologia tende a um processo de uniformização e hierarquização. Esse processo monológico é o que fará com que Read afirme que as hierarquias são procedimentos de separação e classificação, como diria Foucault (1996), organizando uma hierarquia onde existem os que participaram e os que não participaram.

Read (2001) começa a tratar da arte infantil, diferenciando a expressão do expressar. Expressão possui um fim objetivo, o expressar é um sentimento posto ao exterior. A expressão-livre, na concepção do autor, é então a atividade de expressar sem se ter ao certo ainda o como. A criança, ao brincar, estaria começando as tentativas de dar vazão as suas expressões, constituindo-as como um ato de livre-expressão.

A expressão-livre é considerada uma atitude espontânea, em que sua realização para o exterior é uma forma de realização incontida das atividades mentais, tanto do pensamento, do sentimento, da intuição quanto da sensação. Como realização, essa atividade é considerada pelo autor como uma forma de movimento de organização estética, possuindo a analogia, já com o indivíduo adulto, de um caráter de inspiração. A inspiração no adulto é para Read (2001) uma forma de liberação de um estado de tensão, cuja tensão é a falta de capacidade de dar forma a expressão.

O desenvolvimento, pela expressão-livre, se dá tal qual a linguagem, ele não precisa ser direcionado, visto que é uma manifestação espontânea. Neste momento, Read (2001) faz uma crítica direta aos estudos do desenho infantil, acreditando que alguns deles são levemente documentos de regulações em direção a um objetivo específico de mostrar a mente infantil de maneira predeterminada. Sua crítica se direciona ao ambiente que induz uma produção, esta que teria como foco alguma espécie de reprodução no formato do: “olho que vê, mão que obedece, alma que sente” (READ, 2001, p. 126). Fica evidente que a crítica de Read é sobre padrões estéticos, que acabariam por ignorar todos outros padrões de tipos de apreciações e concepções estéticas. No máximo dos máximos, fazendo substituições de uma disciplina por outra, ou seja, de um padrão por outro. Como diria o autor (1967), a disciplina, a bem da realidade, significa disciplinados.

O autor é mais simpático aos padrões evolucionistas do desenvolvimento do desenho infantil, fazendo menção primeiramente a Sully, o qual considera base para a classificação do desenvolvimento do desenho infantil. Menciona também Luquet, o qual considera a afirmação de que a criança adota o estilo de quem lhe solicita o desenho. O desenho infantil, então, apresenta uma duplicidade de estilos: responde tanto à satisfação pessoal quanto à satisfação do outro, ou seja, social.

Se, para o autor, toda produção de imagens é comunicação e um jogo de símbolos e signos, é natural que exista alguma forma de adoção de signos. Eles não

necessariamente são uma forma de imitação, são uma forma de comunicação, visto que existe a necessidade social de se comunicar. Porém, estes símbolos variam em graus de esoterismo e obscuridade, fazendo menção ou a códigos complexos e particulares, ou universais e simples.

Read (2001) critica as teorias que vão do traço ao realismo, das imagens de memória até fatos da consciência que chegariam ao inconsciente, por essas teorias não conseguirem explicar justamente a produção de símbolos, funcionaria como uma lei da compensação, cujo símbolo-imagem se tornaria um símbolo-conceito. Novamente, Read se alinha com as teorias da Gestalt, especificamente com Arnheim (1980)¹⁰⁶, para quem existiriam conceitos perceptivos ou conceitos figurativos. Estes formariam estoques de categorias e operações cognitivas, sendo próprias à figuração ou percepção. Read afirma que existem dois impulsos, o impulso imitativo e o impulso originário, o da organização e o da criação.

Com base nos tipos psicológicos, tipos de pensamento e na relação dos tipos e funções cognitivas, Read (2001) produz um esquema dos tipos, correspondentes a sensações e intuições, nas quais teriam seus tipos extrovertidos ou introvertidos. Seriam estes as sensações extrovertidas empáticas, ou introvertidas expressionistas (hápticas), ou então intuitivas extrovertidas manifestadas por padrões rítmicos ou introvertidas correspondendo a formas estruturais. Todavia, não bastam os tipos para o estudo, tão pouco para o desenvolvimento. A educação, para Read, visa não o resultado final dos tipos, mas a *forma de seu desenvolvimento*. A expressão é a forma de comunicação de determinado indivíduo, ela só é plenamente explicada quando em grupo; este indivíduo, então, *só é explicado e mostra seu desenvolvimento na medida em que se adapta socialmente*. Para Read, toda expressão é “uma proposta que espera a resposta de outrem” (READ, 2001, p. 183). A expressão é sempre um ajustamento à sociedade.

Read (2001) sustenta, no decorrer de seu trabalho, que os padrões harmoniosos são formas pré-psiíquicas, sustentadas por padrões físicos neurovisuais. Em sua acepção, o consciente social seria integrado pela própria estética, por padrões e por regularidades. Estes processos seriam inconscientes e coletivos, o estudo do primitivo teria a função, desta maneira, de reconhecer o básico do inconsciente. Os sentimentos apresentados são apenas formas de vocalizar e tornar esses processos

¹⁰⁶ ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

inconscientes em expressões palpáveis. Seriam, então, aceitações simbólicas de representações da realidade, sua não aceitação ou não uniformidade levaria à destruição, tanto pessoal, pela insanidade, quanto coletiva, pela guerra. Existe, para Read, uma primazia fisiológica do ajuste comportamental. A busca pela harmonia individual e social é, para o autor, uma forma de recuperar as bases fisiológicas e psicológicas dos indivíduos. Um trabalho que vai em direção a um ego coletivo.

Com isso, Read (2001) almeja formular uma base de atividade construtivas para uma sociedade orgânica e saudável, sua base deverá ser estética. A arte, neste interim, desempenharia um papel de uma espécie de signo universal, língua universal, sem barreiras ou países fixos. Entrementes, Read (1967) busca a internacionalização. O termo internacionalismo tem conotação francamente política, é, portanto, de caráter legal. Por este motivo, Read opta por conceber a arte como universal, como uma forma de filosofia, do mesmo tanto como a Igreja Católica se afirmava como religião universal. Arte, como forma de natureza, deve ser definida como um universal, tal qual a própria natureza. Vista como natural, a educação também será uma educação natural e progressiva de assimilação. Read buscava alguma maneira de traçar um universal do desenvolvimento do desenho infantil, suas linguagens, signos e símbolos.

Quanto à forma natural de educação, Read (2001) divide três formas que seriam confundidas, sendo partes do desenvolvimento natural: autoexpressão, observação e apreciação. Sobre a autoexpressão, o autor sustenta que qualquer forma de mediar essa atividade, já é uma forma de inibição, sendo ela um processo natural. A apreciação deveria fazer menção à produção do outro, essa seria uma forma elementar de adaptação social. A observação seria uma espécie de habilidade, que, mesmo sendo natural para certos indivíduos, pode ser adquirida pelo treinamento do olho e pela observação dirigida.

A educação estética deve fazer menção aos padrões e disposições de expressões infantis, como forma de alinhar o ensino com o próprio desenvolvimento, como visto anteriormente, estes estão de acordo com a disposição da personalidade do aluno. O problema que Read enxergava na educação, era uma forma de embrutecimento progressivo do ensino de artes, limando a estética e direcionando-a para um único modelo estético, sendo este o da educação liberal. A definição e objeto almejado por Read no decorrer de todos seus trabalhos, sempre será a educação libertária.

Para Read (2001), não existe justificativa para o sistema de sala de aula para o ensino de disciplinas. Se o objetivo de toda educação é a integração e a inserção do indivíduo na sociedade, não se pode recorrer à separação. Neste sentido, Read tem algo em comum com John Dewey, ambos imaginavam a sala de aula como um microcosmo. Dewey enxergaria a sala de aula como uma sociedade em miniatura, Read enxergaria nessa sociedade a formação do inconsciente de vida, uma espécie de iniciação ao inconsciente coletivo. Não à toa, o autor considera a sala de aula como um processo de iniciação do indivíduo a sociedade. A partir do lúdico, o estudante se entrosaria e se desenvolveria de maneira ativa.

Precisamos ter em mente que ao desenvolver a sua concepção de ensino escolar, Read tinha em mente o sistema inglês. O clima inglês, com a chegada do livro de Read, era, como diria Thistlewood (1986), de uma educação liberal que sistematicamente reprimia o estudante, não só em sua individualidade como danificando mesmo a saúde social. Por isso, não é de se admirar que Read (2001) buscasse um ensino em que o professor se mantivesse com a turma pelo maior período possível, em um sistema de hierarquia ininterrupta dos professores. Um sistema que tivesse “professores guardiões de grupo” que acompanhassem toda formação de uma turma.

Na educação de Read (2001), o conhecimento deveria ser posto em ato, como um processo biológico natural de crescimento mental, no qual seu desenvolvimento é essencialmente estético, no sentido de harmonia e forma. Seriam quatro os professores principais: o de drama, o de planejamento, o de música e o de trabalhos artísticos. Estes que deveriam ter auxílio de professores assistentes, cuja função seria de comandar uma classe de alunos ou grupos de alunos. Também deveria existir, em uma sugestão para as línguas estrangeiras, o intercambio internacional de alunos, buscando a troca e a experiência.

As inteligências trabalhadas por Read (2001), ao fim, seriam as dos padrões, como base do comportamento discriminativo da aprendizagem, nunca baseadas em testes, para o autor, o teste aprendido é sempre somente o que foi retido em algum instante na memória. Se houvesse testes, para Read, deveriam ser feitos os testes por padrão de adaptabilidade, buscando saber se o indivíduo livremente consegue entrar em cooperação com o grupo, em uma espécie de *educação comunal*. Sua educação comunal formula-se como uma crítica as unidades indivisíveis da

inteligência, intentando uma educação *sempre pela cooperação, nunca pela competição*.

De maneira abrangente, Read (1967) não faz sua crítica especificamente à criação de divisões sociais sistemáticas produzidas pelo sistema de exames. Sua crítica é de modo geral ao ideal de direcionamento da educação moderna como um todo, cujos objetivos de ensino de matérias como filosofia, literatura e humanidades é predominantemente de espírito positivo e excluí conscientemente tudo que concerne aos valores. É, portanto, próximo a um *método científico*. Na visão de Read (2001), ao sair da escola, já formado, o aluno deveria estar preparado para a vocação escolhida, sendo este um momento de diferenciação horizontal segundo seus interesses, se fosse o caso, os interesses deste aluno poderiam ser pela verticalidade do ramo escolhido (continuação nos estudos ou ensino superior).

Na educação que almejava, a disciplina não poderia ser feita pela punição e pela recompensa. Read (2001) esperava a educação moral dos alunos, sendo o método da disciplina fundamentalmente amoral. A verdadeira moralidade vem de dentro do próprio sujeito, a disciplinarização do castigo e da recompensa é sempre um processo de fora para dentro, sob efeito de reflexos condicionados. Pela moral ser um processo interno, ela é muito menos instável que a disciplina, pode ser quebrada a qualquer momento. A criança é, a princípio, um indivíduo amoral, ela só pode compreender a moralidade pela observação, sem que com isso seja necessário um condicionamento cognitivo. O senso moral, para Read, é uma espécie de empatia. A consciência e a moralidade, ao fim e ao cabo, são um mediador entre o indivíduo e o grupo. Para Read (1960), toda escolha, moral ou estética é um ato que envolve toda humanidade. O homem se encontra em uma situação específica, própria a seu tempo, e deve todos os dias responder responsavelmente a ela.

Para Read (1967), existem ao menos duas espécies de moralidade: a moral social, como conjunto de costumes e padrões de conduta, incluídos processos de ensino; a moralidade humana, como gesto afetivo que abraça a humanidade e constitui uma força criadora de evolução do indivíduo. O primeiro dever que deve ser almejado na educação é o bom desenvolvimento moral, tanto no sentido social como no sentido de disposição do indivíduo. Busca-se a harmonia e a capacidade de interação em grupos, dos dois tipos de desenvolvimento moral a que se refere.

A sensação de dever é inexistente no comportamento infantil, todavia a sensação de *participar do jogo* emerge em seu comportamento e nas atividades

dentro de um grupo. A sensação de participar do jogo é o que Read (2001) atenta ao falar de iniciação. Sua ideia é a substituição de uma educação disciplinar coercitiva, por uma harmoniosa e que auxilia a criação da sensação de grupo. Eliminar a competição, que acarretaria o desenvolvimento do egocentrismo inerente à criança, auxiliando o senso de bem coletivo.

Fundamentalmente, o que Read (2001) vê de problemático no método tradicional de disciplinarização é o fato de este substituir a possibilidade da bondade pela certeza da culpa. Isso de maneira nenhuma permitiria a cooperação, tão pouco daria a autonomia do indivíduo de determinada atitude moral, ele sempre agiria não em relação a bondade, mas em relação a culpa. O problema também passa pelo fato de que, segundo o autor, quanto maior o código moral, mais inconscientemente ele funciona. Fingir estar de acordo com o código, só pode gerar mais fingimento. O social da ajuda mútua é então substituído pelo individual do medo, introjetado em um código, este de divisões binárias de certo-errado/medo-culpa. O código, então, é pura arbitrariedade, introjetado no indivíduo por um sistema de recompensa e punição. Essa seria a base de colapsos sociais e individuais.

Por estes motivos, o ensino de Read deveria ser construído com base em: um professor que seria sempre um colaborador, nunca um mestre; uma concentração absoluta na cooperação; uma condenação sistemática aos exames; a total expiação da punição. Uma educação para a democracia precisa de respeito às vontades autônomas, seu contrário sempre será a autoridade. A verdadeira disciplina é, então, um comportamento espontaneamente desenvolvido. Pelo respeito as vontades autônomas, o papel do professor passa a ser a busca de resultados diferentes, não uniformidades.

O papel do professor é um paradoxo tal qual a própria educação. O professor deve buscar com que o aluno se auto-eduque, de modo que este consiga se ocupar com seu próprio redor. *Na mesma proporção, ao educar um aluno, o professor também está em um processo de se auto-educar.* Para Read, a educação sempre será recíproca, o conhecimento sempre se forma em uma disposição comunal. Existe tão somente uma condição essencial para o ensino e este é o único e primordial papel do professor: *a atmosfera de compreensão.* Neste sentido, a boa educação é inseparável da política social. O professor que ignore seu entorno nunca vai conseguir alcançar plenamente seus alunos, Read (2001) dirá que o professor deve ser como um agente estético da estrutura escolar, o que envolveria mesmo o espaço escolar. A

criança pode e deve ser parte ativa dessa criação de ambiente. Ela só pode apreciar de fato a beleza caso faça parte do processo de criação deste espaço. A atmosfera de compreensão se associa diretamente com um ambiente de liberdade. Sendo enfatizado pelo autor que a educação não pode se restringir a sala de aula, o espaço da criança sempre será o espaço da ação, sendo este o espaço da natureza.

Para Read, todo homem é um tipo especial de artista, com sua própria atitude estética, particular tanto pela sua disposição psíquica e de temperamento quanto pelo seu próprio desenvolvimento individual. Novamente, em Read (1960) fica evidente uma utopia da sociedade de artistas, unificada pela mesma necessidade de criação e criatividade. Sendo para o autor a criatividade uma função biológica, a criação é, portanto, um instinto de organização.

Alguns pontos ainda merecem maior atenção, por exemplo, a noção de que Read enxergaria a arte como uma forma de terapia. Read (1949) entende a criação não como uma forma de cura, a ciência postula contra a degradação da doença uma cura na forma da terapia, para Read a precaução é mais importante. A beleza pode surgir para a doença como um antídoto para uma civilização mecanizada, porém a prevenção é mais importante, usá-la como remédio é uma forma de degradação da dignidade. A arte é muito mais a expressão de saúde.

A arte foi transformada em uma espécie de recreação, uma forma de prazer. Isso possui repercussões na própria definição de prazer, substancialmente alterada. Sua conotação inicial designa um espaço seguro contra as pressões dos eventos; todavia, na contemporaneidade de Read, é um espaço vazio onde se deve inscrever alguma ocupação, temem-se os vazios da mente e do corpo, são tratados por especialistas como uma doença.

Também é importante notar que Read em diversos pontos apresenta certa desconfiança com o avanço da tecnologia, isso é notório. O autor também desconfia do consumo apenas passivo de arte. Para que se compreenda a arte, para Read, é necessário a criação. Ele entende isso como uma forma de "entrar no ritual", de fazer parte da comunhão que seria o processo artístico.

Para o autor, o entretenimento precisa ser ativo, participativo e praticado. Desta maneira, torna-se jogo, esse seria o uso natural do prazer. Assim, ele, de maneira positiva, pode ser compreendido como oposto ao trabalho, sendo positivo, mas sem objetivo específico final além do próprio jogo.

Por fim, é relevante a posição de Read com relação as possíveis mudanças nos métodos educativos. Segundo Read (1967), todas tentativas de produzir mudanças nos métodos educativos caem em uma armadilha, a comunidade adulta. Salvo raríssimas exceções, a comunidade adulta se considera educada, não possui necessidade de educação. Neste sentido, reconhece na Bauhaus um exemplo feliz de educação para adultos, especificamente o curso de Gropius.

O curso de Gropius, segundo Read (1967), é uma educação de oficina. Seu ponto de partida, assim como o da civilização, é o pleno reconhecimento da técnica. Intentava findar a separação entre belas artes e a artesanaria, com a união entre arte e artesanato, buscava-se um novo tipo de trabalhador, o criador fora da unidade funcional da civilização e da tecnologia. A Bauhaus foi essencialmente uma educação para adultos, estudantes de ensino superior. Esse adulto, segundo Read, já era robotizado, sua sensibilidade estava robotizada, a educação artística visava desenvolver essa sensibilidade atrofiada.

Novamente se identifica em Read uma utopia, assim como a concepção do cronotopo anarquista-carnavalizado, não foi plenamente posta em atividade, ao menos em território brasileiro. Não foi posto em atividade por conta da impossibilidade de se manter em sua acepção pura, sendo ela a plenamente descentralizada e em total função da educação pela arte. Como dito anteriormente, mesmo se tratando de uma utopia, isso não quer dizer que ela não tenha uma concepção de espaço e tempo próprias, bem como também possui um destinatário e sobredestinatário particular.

O *cronotopo da educação pela arte* fundamenta-se como uma disposição de espaço e tempo voltada mais ao espaço que ao tempo; se o cronotopo anarquista-carnavalizado era voltado a uma *sociedade do ócio*, o cronotopo da educação pela arte é mais voltado para uma educação comunal, com o objetivo de formar indivíduos socialmente integrados e desenvolvidos. O cronotopo da educação pela arte, desta maneira, se organiza visando a harmonia estética como método, ao qual não corresponderia classificação específica, visto que cada indivíduo possui seus próprios tipos de apreciação e produção estética. Volta-se muito mais ao espaço, visto que a educação artística, para Read, é muito mais uma *atmosfera ou um ambiente* do que propriamente um método rígido e formal.

A concepção de tempo deste cronotopo passa muito mais pelo comunal do que pelo individual. Sua concepção de paradoxo do professor que ao educar também se educa, tira o professor do lugar monológico que lhe era anteriormente comum, o

professor não é mais o detentor do conhecimento, não é mais o pesquisador propriamente dito, é tão aluno e estudante quanto é seu próprio aluno. Em termos bakhtinianos, diríamos que Read intenta o ensino polifônico como sua forma de utopia, na qual alunos e professores têm vozes e estão emaranhados na busca pelo desenvolvimento mútuo. Tanto alunos, quanto professores buscam este auto-educar a que Read se refere.

O destinatário da educação de Read surge como uma espécie de indivíduo integrado a sua comunidade, vista de forma descentralizada, correspondendo não à nação, mas à comunidade na qual está inserido o sujeito. Novamente, uma espécie de sujeito harmonioso, inserido em uma sociedade saudável não como uma forma de remediar, mas de prevenir uma doença. Porém, nessa toada, Read busca em uma atmosfera de compreensão o desenvolvimento particular do indivíduo em um ambiente de liberdade. Pode-se dizer que o destinatário inicial de sua educação pela arte é a própria atmosfera ou ambiente de compreensão e liberdade, não sendo essa liberdade livre de referências exteriores, mas a liberdade dos tipos psicológicos e de uma comunidade não competitiva.

Seu sobredestinatário, todavia, não difere tanto do que seria o sobredestinatário do cronotopo anarquista-carnavalizado. Novamente o autor buscaria, através da educação pela arte, a construção de uma sociedade harmoniosa, que enxerga a todos como artistas em potencial, uma sociedade em neutralidade natural e libertária. Seu método estético, vendo a arte como uma necessidade orgânica e um fato psicofisiológico, tem como seu sobredestinatário o todo orgânico do indivíduo, visando nisso um sujeito internacional. Não é exagero dizer, de alguma maneira, que o seu sobredestinatário foi uma tentativa utópica de sanar os conflitos da competição.

Não tendo sido posto em prática em sua totalidade, novamente deveremos dizer que o professor-para-mim, o professor-para-o-aluno e o aluno-para-o-professor são especulativos. Não quero com isso dizer que suas ideias não tiveram serventia, nem que não foram de maneira nenhuma posta em prática. Quero dizer com isso que Read é uma utopia desejável, que não foi posta em prática plenamente em sua totalidade.

Na concepção do cronotopo da educação pela arte, o professor-para-mim, como dito pelo próprio autor, é o colaborador. Este que coopera com a auto-expressão de seu aluno, deixando com que esse prossiga seu desenvolvimento natural e fazendo

com que este também aprecie os trabalhos de seus colegas, como forma de inserção a uma comunidade. O professor-para-o-aluno deveria se tratar de um semelhante, tal qual no cronotopo anarquista-carnavalizado, um semelhante que também se desenvolve e que também coopera, sempre em um contexto de ajuda mútua e de comunidade. O aluno-para-o-professor, tal qual o cronotopo anarquista-carnavalizado, é um semelhante. Também aqui ele é capaz de produzir, ambos se encontram em algum período do desenvolvimento. O aluno-para-o-professor aqui é individualizado, no sentido de ter um tipo psicológico específico. Ele, à sua maneira e como só ele poderá fazê-lo, deve receber os estímulos para se desenvolver de acordo com seu tipo psicológico. Deve ser corrigido tão somente quando apresentar algum desvio do social, alguma espécie de propensão à violência. Novamente, o aluno-para-o-professor é horizontal, pelo paradoxo do desenvolvimento e ensino mútuo.

Finalmente, organizamos o acima exposta acerca do cronotopo da educação pela arte ou cronotopo atmosférico ambiental na tabela 8. Onde pode-se comparar com a tabela 7, do anarquismo-carnavalizado, para visualmente elucidarmos suas semelhanças e dessemelhanças.

Tabela 8 – Cronotopo educação pela arte ou atmosférico ambiental

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Herbert Read: Educação pela Arte/ Atmosférico Ambiental	Disposição de espaço e tempo mais voltada ao espaço, busca-se antes uma educação comunal que uma sociedade. Busca, não um método formal, mas antes a formação de uma atmosfera ou ambiente de liberdade comunal (liberdade psicológica não competitiva)	Construção de uma sociedade harmoniosa, onde todos são artistas em potencial, mesmo havendo a ideia do gênio ou do talentoso. A Arte é vista como orgânica, sendo visado o sujeito orgânico plenamente constituído, um sujeito internacional.	(Especulativo) Semelhante ao aluno: que também se desenvolve e produz, possuindo seu tipo psicológico específico	(Especulativo) Semelhante que também se desenvolve e coopera, em um contexto de ajuda mútua	(Especulativo) Sujeito individualizado por seu tipo psicológico, deve receber estímulos de acordo com seu tipo psicológico

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

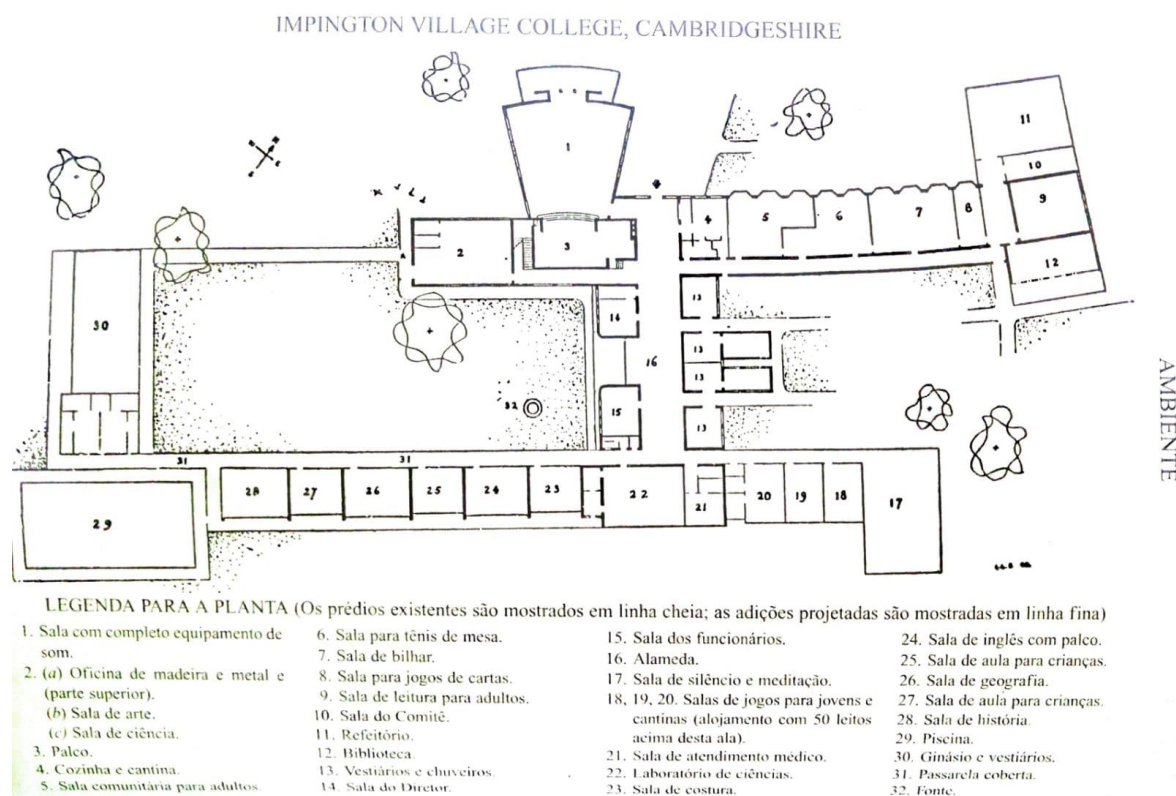
Como conclusão, diremos que é incorreto atribuir a Read e sua ideia de auto-expressão a crítica direcionada a um fazer sem referências artísticas. Fato é, Read tinha como objetivo o *comunal*, visava a interação e a observação mútua. Isso fazia menção inclusive a artistas, produtores ou artesões locais. Porém, é pertinente a crítica com relação ao seu utopismo que tinha como ideal uma volta ao campo, seu

temor, por vezes insistente, com relação a técnica, bem como a crítica ao seu pensamento universalista, que mesmo em uma educação descentralizada e comunal, excluiria o *outro* que não participa do universal europeu, a minoria e o periférico.

2.3.1. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO PSICOLÓGICO UNIVERSAL, OU DO CRONOTOPO ANARQUISTA-CARNAVALIZADO, OU CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE/ATMOSFÉRICO-AMBIENTAL

Como atestado no capítulo anterior, os cronotopos das propostas de Read representam antes uma utopia do que propriamente um espaço onde de fato ocorreram aulas de ateliê, ou mesmo de ensino de uma maneira geral. Assim, coadunamos com o que é dito por Noêmia Varela: Herbert Read representa antes uma filosofia. Filosofia utópica, que expressa desejos e vontades, estas com seus tempos e espaços próprios. Podemos atribuir seus cronotopos mais a instantes do que a de fato aulas ou metodologias. Porém, neste momento, nos ateremos as imagens propostas por Read, assim buscando a imagem de seus cronotopos.

Figura 26 - Impington Village College, Cambridgeshire



Fonte: READ, Herbert (2001, p. 334).

Focaremos nossos esforços em uma única imagem, sendo ela o modelo mais próximo do ideal proposto por Herbert Read: o Village College, em Impington, Cambridgeshire. Este que, de acordo com Read (2001), teria sido concebido por Henry Morris e projetado por Walter Gropius e Maxwell Fry. Trata-se de uma escola rural, romantizada por Read, onde aconteceriam aulas tanto para o ensino elementar quando para o central (equivalente ao médio), ou para o adulto. Esse espaço é utilizado por Read como exemplo mais próximo de suas ideias, sendo presente no livro *Educação Pela Arte*.

Os espaços são descritos pelo autor, o que nos é relevante, da seguinte maneira: *Alamedas*, sendo elas 16, local formado por um grande vestíbulo onde todos envolvidos na escola poderiam percorrer, todas as idades, todos os gêneros. Poderiam assim sociabilizar e caminhar, tanto ao chegar quanto ao ir embora, algo correspondente ao *Peripatos* (filósofos errantes discípulos de Aristóteles, adeptos do ensino ao ar livre) do liceu de Aristóteles; *Teatro*, este sendo grande o suficiente para acomodar todos alunos da escola, além de seus respectivos parentes, bem como a comunidade em geral; *Sala de retiro*, onde alunos poderiam se isolar para atividades diversas; *Salas de trabalhos*, sendo essas locais de atividades dos alunos; *Salas de recreação e ginásios*; *Salas de refeição*; *Biblioteca*; *Sala de serviços*, sendo essas voltadas a manutenção ou higiene; *Comodidades externas*, essas sendo locais para brincar, jardins ou locais para prática de esportes; *Serviços externos e experimentos*, essas sendo hortas, estufas e locais para criação de animais.

Read a entenderia como uma escola ideal, funcional e prática. Sendo em sua utopia necessário situar este ou qualquer escola dentro de seu próprio parque. Faria parte dessa política de escola a própria descentralização industrial. Diria o autor que existem trabalhadores, existe material e existe a necessidade de construção destes espaços. Seu custo seria, então, irrelevante, podendo mesmo serem instituições pré-fabricadas.

Em uma primeira aproximação aos cronotopos de Read, devemos nos lembrar que o autor acreditava em uma formação completa do indivíduo através de seu ambiente, tanto sua formação expressiva quanto social. Sendo este colégio enaltecido por Read, um colégio onde os alunos teriam amplos e diversos espaços para o convívio. Assim como possibilidade ampla para circulação e diversas formas de jogos e atividades possíveis.

Também devemos lembrar que uma educação ideal, para Read, faz parte de uma sociedade ideal, na qual a arte faz parte de uma harmonização de um sujeito completo. Uma sociedade plenamente horizontal, constituída esteticamente de maneira harmônica. Enxergamos essa harmonia nas alamedas do colégio utópico de Read, bem representada pelos Peripatos. Aqui a educação se dá pelo convívio dos diferentes, que na alameda tornam-se semelhantes e tem oportunidades idênticas. A harmonia se dá no próprio espaço, a completude deste sujeito social se dá nos tempos de interação entre alunos e professores de todas as idades. A alameda é, portanto, o espaço de harmonia social de sua utopia.

O cronotopo psicológico universal não é visto de maneira particular na imagem e na utopia deste colégio, todavia, seu caráter experimental pode ser encontrado de alguma maneira na própria proximidade da sala de artes com a sala de ciências. Aqui o aluno provavelmente tem meios para produzir um objeto expressivo, muito provavelmente ele o fará na sala de artes, de oficina em madeira e metal ou na sala de costura. Não é irrelevante, também, o fato de a sala de Artes dividir espaço com a sala de Ciências, podemos identificar neste espaço de convívio de artes e ciências, um rastro deste cronotopo psicológico universal. A proximidade da pesquisa científica com a arte não poderia ser descartada nesse espaço físico. Todavia, aqui o sobredestinatário da educação não é uma identidade nacionalista, mas um sujeito *local*. Ainda não aquele proposto por Read como universal, mas universalmente entendedor da natureza. Essa sala responde a necessidades de uma zona rural, sendo, portanto, parte de toda zona rural concebível.

O cronotopo psicológico universal é melhor representado pelos estudos de Read, seu interesse por desenhos infantis e as diversas amostras que podemos obter em mais de um de seus livros. Entretanto, este não é o foco específico desta dissertação, buscamos primeiramente alunos em atividade, ou, como é o caso, esboçar uma utopia através de uma planta baixa.

Não é simples identificar o cronotopo anarquista-carnavalizado ou uma sala de aula grotesca. Essa sala de aula heteroglossica talvez não exista na planta analisada, visto que existe ao menos uma divisão de salas de crianças e adolescentes, assim como salas específicas para adultos. Todavia, podemos suspeitar sua não hierarquização, ao menos a partir da saída da idade infantil. Se identificamos em Read alguma espécie de ideologia do cotidiano, ao menos neste cronotopo anarquista-carnavalizado, enxergaríamos essa ideologia nas salas comunitárias, nas salas de

jogos, nos comitês, nas bibliotecas, na própria alameda. Aqui constroem-se encontros fortuitos, um sistema de encontros próximo ao casual e social.

Porém, o grotesco de Read é identificável nesta planta baixa ideal ao qual estamos analisando. Se a sala de aula grotesca de Read é onde podemos encontrar o design, as artes visuais e o artesanato em uma escala de igual importância, encontramos isso nesta planta baixa. Existem salas com equipamentos de som, oficinas de madeira e metal, salas de artes, salas de costura, sala de teatro, sendo, portanto, todos de igual relevância e frequentados pelos estudantes. De maneira ideal, todos estudantes frequentariam todas as salas, não fazendo diferença sua idade, gênero ou alguma forma de hierarquização sobre os assuntos estudados, sendo a única necessidade de produção ou expressão a produção de objetos bons o suficiente para sua determinada função.

Quanto à concepção específica do anarquista-carnavalizado, o identificamos nessa escola rural nos serviços externos e experimentos, assim como na disposição das próprias salas, sendo essas fixas, fazendo com que os alunos se movimentem. O anarquista-carnavalizado tem como característica a circulação dos alunos, assim como as necessidades locais. A necessidade fundamental é um tempo voltado a própria vitalidade local. Essa vitalidade local busca uma sociedade saudável e harmoniosa, sendo, portanto, parte de seu destinatário, não ignorando a sua utopia, seu sobredestinatário, o princípio de equidade. Este não tão presente na planta baixa aqui estudada, visto a separação de alunos por idades, porém, isso pode ser uma função da própria separação de níveis de desenvolvimento, orientados pela horizontalidade dos tipos psicológicos.

O exposto coaduna com o professor-para-mim do cronotopo do anarquista-carnavalizado, este que reconhece as necessidades locais, assim como desenvolvimento de seus alunos, também coadunam com as do professor-para-o-aluno, sendo ele um auxiliar para a inserção social. Já o aluno-para-o-professor não é tão explicitamente um semelhante, visto que existem determinadas separações etárias na planta baixa analisada. Porém, se tivermos em conta que este colégio também lecionaria para adultos, podemos identificar mais proximidade e semelhança entre alunos e professores.

Por fim, temos o cronotopo da educação pela arte ou atmosférico-ambiental, este visando o comunal, sendo mais ao espaço do que ao tempo. Uma organização harmônica e estética como método, sendo este método mais a própria

atmosfera/ambiente que um método rígido. Este cronotopo se identifica, fundamentalmente, pela primazia do comunal em relação ao individual, sendo mais explicitado em trabalhos de grupo.

Esse cronotopo é o mais próximo, até o momento, de um ensino polifônico aos moldes de Bakhtin, visando um ensino mútuo que não é o mesmo que o método de ensino mútuo. Trata-se antes de um auto-educar de alunos e professores. Novamente, essa educação, mesmo que utilizada filosoficamente, é uma utopia, não sendo plenamente encontrada na planta baixa aqui estudada. Não à toa, Read diria que este colégio pelo autor apresentado é uma aproximação.

Se aceitarmos que o cronotopo da educação pela arte ou atmosférico-ambiental trata-se da construção de uma organização harmônica, visando o comunal e a ajuda mútua, temos essa referência nos espaços de interação deste colégio. Todavia, mesmo que esteticamente harmônico e aprazível, os espaços de separação etária, salas de silêncio e salas de aula específicas de determinadas disciplinas, fugiriam a própria proposta de uma educação comunal e polifônica. O digo pela própria separação disciplinar, com separações de saberes, conhecimentos e epistemologias. Cabendo a ressalva de que as salas de oficinas de madeira e metal, sala de artes e sala de ciências dividem um e o mesmo espaço, sendo plenamente de acordo com o cronotopo da educação pela arte.

Entretanto, devemos ressaltar que o colégio, ao menos a princípio, não faz referência a alguma forma de competitividade, sendo, portanto, possível identificar mais um elemento do cronotopo da educação pela arte. Cronotopo esse que tem como destinatário uma sociedade não competitiva. Caso de fato o seja, ligar-se-ia também a seu sobredestinatário, uma utopia de sanar os conflitos competitivos sociais. Mas, devemos ter isso só como especulação.

Ainda mais especulativo, visto que estamos trabalhando pela imagem de uma planta baixa, é o professor-para-mim, professor-para-o-aluno, aluno-para-o-professor. Em alguns pontos podemos acreditar que o professor-para-mim é um colaborador em função do desenvolvimento do aluno dentro deste colégio, como nas oficinas, na sala de arte e ciência, nos laboratórios e nas salas de aula. O professor-para-o-aluno, neste caso, é puramente especulativo, mas, pela separação de salas e pela separação etária, podemos concluir não ser plenamente presente. Neste cronotopo o professor-para-o-aluno é um semelhante, todavia, a separação etária faz com que seja questionável essa integração comunal de ajuda mútua, mesmo que essa separação

visão o desenvolvimento. O aluno-para-o-professor aqui é idealizado, horizontal, e o desenvolvimento se daria pelo ensino mútuo. A separação de salas de aulas, como a sala de inglês, aulas para crianças, geografia, história, leva a crer que não existe de fato uma horizontalidade plena. Ela seria somente com relação a determinada disciplina. Entretanto, talvez exista na sala de artes e sala de ciências, onde ambas disciplinas dividem espaço. Aqui, de fato, existe a possibilidade de horizontalidade e desenvolvimento de alunos e professores, um ensino mútuo voltado tanto a produção quanto a experiência. Uma sala de aula voltada a uma única disciplina dificilmente dará o espaço para a horizontalidade de um diálogo franco aluno-professor, a possibilidade de um ensino direcionado é muito mais provável.

2.3.2. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO PSICOLÓGICO UNIVERSAL, OU DO CRONOTOPO ANARQUISTA-CARNAVALIZADO, OU CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE/ATMOSFÉRICO-AMBIENTAL NO ATELIÊ LOLA UFUS

O primeiro dos cronotopos que deveremos analisar neste momento é o cronotopo psicológico universal, que é muito próximo ao ateliê-laboratório, se articula como uma forma de procedimento científico. Trata-se de uma propensão ao acúmulo de desenhos infantis, no intuito de estudá-los e formar uma cronologia de trabalhos expressivos que demonstrem o desenvolvimento infantil. A categorização do cronotopo psicológico universal é horizontal, sem hierarquizações, apenas trabalha por tipos. Busca o sujeito universal, acredita em uma expressão infantil pura e de alguma maneira, libertária.

Retomando a relação que fizemos do ateliê-laboratório ao ateliê Lola Ufus, identificamos essa como uma relação existente, mas de forma alguma plena. Identificamos tanto alunos quanto professores como pesquisadores, não sendo eles sujeitos ao método científico. Neste interim, não podemos considerar os alunos do ateliê como objetos do conhecimento. Alunos e professores possuem, dessa forma, desejos de pesquisa que se unem.

O cronotopo psicológico universal de Read, se aproxima do ateliê-laboratório. A diferença reside na busca deste sujeito universal. A maior proximidade que podemos ter no ateliê Lola Ufus quanto a isso, é a prática constante de manutenção e formação de um acervo de desenhos e trabalhos de seus alunos em pastas. Essas

dispostas e livres para serem fruídas por quem bem entender, caso haja o consentimento do aluno dono da pasta.

Figura 27 – Pastas de trabalhos



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Não existe no ateliê Lola Ufusa a pretensão do estudo científico rigoroso a partir dos desenhos infantis, sua conservação se dá muito mais no âmbito da memória que se faz do desenvolvimento de determinado aluno. Por vezes, existem momentos em que as pastas são abertas, com ou sem o aluno presente, para que os professores ou determinados alunos, possam ver a evolução do desenvolvimento de determinado aluno. Porém, de modo geral, este momento não intenta alguma padronização, categorização ou hierarquização. Trata-se muito mais de um recurso, um modo de ver, para que se reconheça o desenvolvimento de maneira visual.

Este acervo também não se aproxima substancialmente do cronotopo psicológico universal, somente no sentido de não existir alguma espécie de hierarquização nessa prática. O trabalho com desenhos, tanto no cronotopo do ateliê-laboratório quanto no psicológico universal, visam um estudo científico. Este não ocorre com o acervo de desenhos do ateliê Lola Ufus. Também este acervo não tem a pretensão de demonstrar um sujeito, ou aluno, universal. As pastas, como é possível observar na imagem acima, são identificadas com os nomes dos alunos, os alunos sendo os donos destas pastas. O sujeito, visto aqui como seu próprio pesquisador e observador de seu próprio desenvolvimento, é o contrário do sujeito universal, podemos identificá-lo como um aluno individual e singular.

O próximo cronotopo a ser analisado dentro do ateliê Lola Ufus, é o cronotopo anarquista-carnavalizado, assim como sua concepção de sala de aula grotesca. Fundamentalmente, este cronotopo é uma inversão, uma sala de aula polifônica onde alunos e professores trabalham em um movimento de troca. Recordamos também que a concepção grotesca em Read não estabelece distinções entre design, entre o comercial, entre o artesanato. Em outras palavras, não faz distinção de grande Arte e artes inferiores.

Este cronotopo, o anarquista-carnavalizado, tem como espacialidade a circulação dos alunos. Neste sentido, o espaço do ateliê Lola Ufus, dividido em salas onde os alunos podem circular de acordo com suas necessidades de produção, em muito se aproximariam dessa concepção de circulação de corpos. Em compensação, não é possível atribuir ao ateliê Lola Ufus a predisposição para uma *sociedade do ócio*, tal qual Read. Não existe neste espaço a pretensão de uma revitalização social através do desenvolvimento individual psicológico, mesmo que este ocorra de toda maneira e que existam registros de desenvolvimento na forma de desenhos.

Figura 28 – Atividade de desenho ao ar livre

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na figura 28, podemos identificar quatro alunos: um de pé observando seus colegas trabalhando, muito provavelmente depois de haver concluído um desenho seu; duas alunas de joelhos desenhando no chão com giz; um aluno deitado, fazendo a mesma atividade que suas duas colegas ajoelhadas; por fim, uma professora, sentada no chão e ela mesma produzindo um desenho com giz no mesmo espaço que as crianças.

Podemos tirar dessa imagem algumas conclusões sobre o cronotopo anarquista-carnavalizado e sobre a sala de aula grotesca. O professor-para-mim deste cronotopo, se identifica como um sujeito inserido nas necessidades locais, inserido profissionalmente, com capacidade de reconhecer harmonias e o desenvolvimento de seus alunos. Quanto ao professor-para-mim, este não é pleno no ateliê Lola Ufus, não é possível atribuir diretamente aos professores o reconhecimento das necessidades

locais, quando muito, estes professores auxiliam em trabalhos escolares. Todavia, o reconhecimento de harmonias e do desenvolvimento dos alunos é identificável nas práticas deste ateliê.

O professor-para-o-aluno também não é pleno neste ateliê. Considerando que para o anarquista-carnavalizado o professor-para-o-aluno é aquele que o auxilia a inserção social, não podemos atribuir ao ateliê Lola Ufus essa pretensão. Na figura 28, identificamos uma atividade inserida diretamente no social, uma atividade a frente do ateliê, onde haveria circulação de pessoas. Todavia, essa atividade não tem uma premissa que indique inserção social em um sentido objetivo, ela é tão somente uma atividade em meio ao social. Aqui, o aluno é livre para suas experiências, essas por vezes em praça pública, mas sem necessariamente possuir uma fundamentação crítica ou foco em experiências sociais.

Quanto ao aluno-para-o-professor, este é provavelmente onde o ateliê Lola Ufus mais se aproxima do cronotopo anarquista-carnavalizado. É possível identificar na figura 28 que os corpos se dispõem ao chão de maneira semelhante, tanto a professora, quanto a aluna mais próxima da câmera, estão posicionando seus corpos de modo semelhante. O aluno-para-o-professor do cronotopo anarquista-carnavalizado é justamente o semelhante, parte da mesma comunidade e sociedade. Essa premissa é plenamente visível na figura 28, semelhança de atividade, de inserção social, de comunidade. A única diferença, essa só perceptível através dos desenhos produzidos ao chão, é o nível de desenvolvimento dos desenhos dispostos ao chão. Porém, todos aqueles apresentados na figura 28 são igualmente produtores de artes.

Não é possível, todavia, atribuir tanto o destinatário anarquista-carnavalizado, nem seu sobredestinatário, ao ateliê Lola Ufus. O ateliê, ao menos em suas premissas, não pretende o destinatário de um sujeito harmonioso e inserido socialmente capaz de observar objetos pela sua qualidade intrínseca. Tão pouco almeja a equidade como seu sobredestinatário. Ao menos não o faz explicitamente, como é a concepção utópica de Read.

Entretanto, a sala de aula grotesca é presente no ateliê Lola Ufus. Observando não somente a figura 28, na não hierarquização da produção de alunos e professores, quanto outras figuras (como por exemplo a figura 23), podemos observar a não hierarquização também de modos de produção. Também não são hierarquizados os objetivos, sendo tão importante o trabalho de ócio quanto a produção artística, mesmo

a produção voltada para trabalhos escolares como maquetes. O grotesco, no ateliê Lola Ufus, é compreendido como um importante parte de suas atividades diárias, sendo uma premissa de sua ideologia cotidiana.

Por fim, temos o cronotopo da educação pela arte, esse sendo uma disposição para a educação comunal. Um ambiente/atmosfera criado conjuntamente com os alunos, gerando uma atmosfera de compreensão e liberdade. A busca deste cronotopo é o auto-educar, de alunos e professores. Não sendo uma inversão de papéis, mas um nivelamento no plano de aprendizagem mútua. Visa o comunal sem se preocupar necessariamente com o individual, não estabelecendo um nexos de formalidade. Temos este cronotopo mais como um momento do que como um plano em si, ele pode ser percebido quase exclusivamente pela sensação que temos de determinada sala.

Figura 29 – Preparação de comida para o lanche



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O ateliê Lola Ufus dividiria suas atividades entre, 2 horas de aula, seguido de um intervalo de até 30 minutos para o lanche (incluindo aqui preparação do lanche e

atividades recreativas de brincadeiras, como jogos de carta, jogos de tabuleiro, futebol etc.), seguido de mais duas horas de aula. O preparo de refeições é feito, no geral, pelos professores. Sendo o alimento mais frequente do ateliê a pipoca, esta depois é distribuída aos alunos de maneira uniforme. Também são frequentes as idas aos mercados, padaria e afins da região, onde alunos poderiam comprar suas refeições sob a supervisão dos professores. Mas, não menos frequente, era a produção de algum determinado alimento por todos, alunos e professores, de acordo com as vontades apontadas pela maioria dos estudantes. A produção de bolos, pães, até mesmo feijão, ocorreria com alguma frequência.

Como podemos observar na figura 29, os alunos se dispõem em círculo em volta do que está sendo preparado. A professora auxilia apenas em processos específicos, ou em determinados momentos em que os alunos não sabem ao certo como proceder. Tanto a disposição quanto o envolvimento de alunos e professores é neste momento comunal. Todos dividem um e mesmo objetivo, a preparação de alimentos para todo o ateliê. O momento de refeição é partilhado entre alunos e professores, não havendo distinção neste momento, tanto na produção, quanto no consumo. O individual é ignorado em função do comunal. A receita não é estipulada, sendo então uma forma de ensino mútuo, os alunos conhecem tão somente os ingredientes, as suas dosagens são feitas de acordo com suas experiências, isso vale também aos professores.

Se no cronotopo da educação pela arte, o destinatário é um indivíduo integrado a sua comunidade, podemos dizer que isso ocorre nestes momentos no ateliê Lola Ufus. Sendo a comunidade as próprias turmas do dia, o sujeito se vê inserido na dinâmica do próprio ateliê, sendo parte fundamental de um processo que se dará com todos os envolvidos. Esse destinatário é fundamentalmente a atmosfera de liberdade, encontrada na figura 29. Também o é um ambiente não competitivo, que inexiste na figura 29. Todavia, acreditar que está presente o sobredestinatário, de uma tentativa de sanar os conflitos da competição, seria sobredeterminar essa figura, assim como essa prática.

Se o professor-para-mim da educação pela arte ou atmosférico-ambiental é o colaborador, aquele que auxilia o aluno em seu próprio desenvolvimento. Este é plenamente presente na figura 29. Aqui o professor, mesmo na preparação de algum determinado alimento, auxilia no desenvolvimento do aluno, deixando-o livre para compreender os modos de preparo de algum alimento em específico. Não vêm ao

caso a consideração de este processo não se tratar de uma produção expressiva artística, partiremos da premissa mesma de Read, para quem toda atividade que cumpra sua função da melhor maneira quanto possível, deve ser considerada como um fenômeno estético. Seria questionável desconsiderar o cozinhar.

O professor-para-o-aluno do cronotopo que estamos analisando, é aquele que, tal qual o anarquista-carnavalizado, é um semelhante. Este que se desenvolve e coopera, em um contexto de ajuda mútua e de comunidade. Consideramos, levando em consideração a imagem 29, que este também é parcialmente identificável. Aqui, mesmo que os alunos produzam a comida, o professor possui um conhecimento prévio para auxiliar a produção do alimento. Mesmo a posição que se encontra a professora, um tanto afastada enquanto acompanha o passo a passo dos alunos, é diferenciada em relação aos estudantes. Sua posição determina um olhar que auxilia, se é possível dizer, diríamos que o desenvolvimento da professora se dá pela própria experiência de lecionar. A ajuda mútua está plenamente presente, visto que sem o preparo do alimento, tanto alunos quanto professores não terão o que comer. Portanto, também é plenamente identificável o sentimento de comunidade, visto a preparação ser parte da alimentação de todos envolvidos dentro do ateliê.

Por fim, o aluno-para-o-professor é semelhante ao anarquista-carnavalizado, é um semelhante. É um cronotopo horizontal, que visa o desenvolvimento pelo paradoxo do ensino mútuo de professor-aluno. Este, ao menos na imagem 29, é parcialmente visível, pelos mesmos motivos do acima citado. Neste caso, existe uma ajuda mútua, todavia, a figura da professora testemunha um olhar que acompanha, mas, talvez não seja plenamente horizontal. O seria, e o foi em determinadas ocasiões, na preparação de uma refeição quando tanto aluno quanto professor, não possuiriam conhecimento prévio da receita. Porém, esse não é o caso da imagem 29. Seria mais perceptível esse tipo de atitude na imagem 28, onde alunos e professores de fato estão em um plano de horizontalidade em suas produções. Tiramos como conclusão, que até o presente momento, o cronotopo da educação pela arte ou atmosférico-ambiental, é o mais momentâneo e fugidio dos até o momento estudados.

2.3.3. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – O CRONOTOPO PSICOLÓGICO UNIVERSAL, OU DO CRONOTOPO ANARQUISTA-CARNAVALIZADO, OU CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE/ATMOSFÉRICO-AMBIENTAL NO ATELIÊ NOSSA CASA

O cronotopo psicológico universal é particularmente complexo de ser analisado, não sendo incoerente uma revisão do que foi dito acerca do ateliê-laboratório. Analisado anteriormente, entendemos o professor-para-mim do ateliê-laboratório e do Ateliê Nossa Casa como semelhantes, de modo que no Ateliê Nossa Casa a ciência e a pesquisa se encontram, mas sem as amarras do método científico, busca-se a complexidade. Reconhecemos uma diferença substancial em seus aluno-para-o-professor. Enquanto no ateliê-laboratório este seria um aluno quantificável, calculável e categorizável. Teríamos no Ateliê Nossa Casa um aluno que responde a sua própria historicidade. O professor-para-o-aluno também possuiria alguma relação, sendo no ateliê-laboratório um colaborador as vontades de pesquisa, no Ateliê Nossa Casa aquele que auxilia no: saber conhecer, saber fazer, saber viver junto, saber viver. Ambos os casos, apresentam um professor-para-o-aluno como um ajudante em seus desejos pessoais de pesquisa. Nestes pressupostos, o cronotopo psicológico universal em muito se aproxima, sendo somente necessário reconhecermos seu destinatário e sobredestinatário.

Figura 30 – Partilha da conversa com os avós



Fonte: <http://ateliennossacasa.blogspot.com/search/label/Segundo%20Semestre%20de%202015?updated-max=2015-10-22T09:53:00-07:00&max-results=20&start=8&by-date=false>

Tomarei como exemplo o segundo semestre do ano de 2015. O projeto do segundo semestre de 2015 teve como temática o “Ciclo da vida e identidade brasileira”. Essa concepção partiu da ideia de estudar o ciclo de desenvolvimento humano em paralelo com a construção da identidade de cada indivíduo. O projeto contou com alunos de

diversas idades e instituições de ensino variadas, em um primeiro momento foi proposto uma roda de conversa no pátio onde foi trabalhada a memória de cada um dos alunos, essa dinâmica teve como motivação conhecer a realidade de cada um dos indivíduos.

Na atividade cada um dos envolvidos produziu um autorretrato e responderam três perguntas: Uma coisa que eu gosto; Uma coisa que eu não gosto; Se eu fosse parte da natureza, o que eu seria? Feito isso, as respostas foram embaralhadas para serem associadas aos desenhos produzidos. *Como atividade de casa* foi proposto que cada estudante respondesse uma ficha na qual era perguntada a sua descendência, para que assim pudessem ser trabalhadas as diversas identidades (transdisciplinar). A atividade seguinte seria a partilha desses momentos. Disto que se trata a figura 30, o momento de partilha das identidades próprias dos alunos.

Aqui alguns elementos são reiterados. O aluno como detentor de sua própria historicidade, o aluno como sujeito pesquisador, a ciência como um dos pólos de pesquisa, também a identidade como um signo fluído que deve ser trabalhado. Neste último ponto podemos compreender a diferença e semelhança dos destinatários e sobredestinatários do cronotopo psicológico universal. O destinatário do cronotopo psicológico universal trata-se da ciência, assim como o ateliê-laboratório. Em alguma medida, o Ateliê Nossa Casa responde a ciência, mesmo que não presa ao método científico. O sobredestinatário do cronotopo psicológico universal é entendido como um sujeito universal, a expressão infantil universalizada. O Ateliê Nossa Casa, em alguma medida busca um sujeito universal, mas não nestes moldes. Buscaria o sujeito universalmente complexificado em suas próprias singularidades e idiosincrasias. Mesmo na figura 30, de um aluno mostrando sua descendência para seus iguais, identificamos o singular da identidade se formando. O único universal sustentado pelo Ateliê Nossa Casa é a própria diferença, nisso reside sua semelhança e diferença em relação ao cronotopo psicológico universal.

Pensar o cronotopo anarquista-carnavalizado no Ateliê Nossa Casa apresenta algumas dificuldade, em certa medida a sala de aula deste ateliê é grotesca, todavia, com uma ressalva de tempo que não é presente ao ateliê Lola Ufus. A ressalva é a própria divisão por projetos, devendo ser obedecido determinado número de horas, determinados objetivos. A utopia grotesca de Read seria aquela da inversão hierárquica, uma descentralização em relação ao próprio campo artístico, visando outras formas de produção que não a “arte elevada”. O grotesco da inserção de toda

forma de produção, fazendo menção a toda forma de produção de determinado local, está plenamente presente no Ateliê Nossa Casa. Todavia, existe uma forma de hierarquização temporal, essa necessária a qualquer projeto com limites temporais. Os objetivos devem ser previamente estabelecidos, caso contrário, o grotesco se tornaria tão somente confusão.

Para chegarmos plenamente na análise do cronotopo anarquista-carnavalizado, cabe a continuação do projeto de segundo semestre de 2015:

Na aula seguinte os alunos foram recebidos já com a mesa preparada com materiais dispostos, diferentes materiais para concepção de seus trabalho. De toda maneira, manteve-se uma organização e os alunos ficariam dispostos na mesma mesa (com excessão de três alunos, duas aparentemente mais velha e um aparentemente mais novo), acompanhados do que parece um professor:

Figura 31 – Colocando a mão na massa



Fonte: Disponível em:

<http://ateliennossacasa.blogspot.com/search/label/Segundo%20Semestre%20de%202015?updated-max=2015-10-22T09:53:00-07:00&max-results=20&start=8&by-date=false>.

O trabalho em questão seria a confecção de um livro de artista, sendo mostradas referências de tal para os alunos antes da atividade, sendo o mote inicial para essa atividade, a conversa que os alunos tiveram com suas famílias sobre suas respectivas origens. A aula seguinte foi a demonstração da técnica de colagem com tinta, essa demonstração que iniciou com uma apresentação por projetor. Essa apresentação se deu para introduzir aos alunos a possibilidade da mistura de colagem

com tinta. Na sequência um dos professores fez uma demonstração das possibilidades da tinta guache, e os alunos dispuseram-se em fila na frente da mesa para observar o professor. Todavia, ao começarem as atividades, novamente os alunos se colocaram em uma disposição grupal, mesmo trabalhando individualmente em páginas de seus respectivos livros de artista.

O cronotopo anarquista-carnavalizado se caracteriza inicialmente por sua orientação ao descentralizado, e os corpos dos estudantes responderiam por sua livre circulação. A livre circulação é um elemento condicionado do Ateliê Nossa Casa, muito em função de seu espaço físico, a sala B3 do CAP (Departamento de Artes Plástica da ECA). A circulação em determinados momentos é livre, mas sempre em função da atividade e do projeto vigente. Não sendo incomum momentos como os da imagem 31, ou mesmo da atividade seguinte, onde os corpos dos alunos são organizados para alguma determinada apresentação. Mas não podemos ignorar momentos como da figura 25, onde livremente os alunos poderiam se deslocar ou escolher a melhor forma para se posicionar de forma confortável. A livre circulação de corpos, a que poderíamos alinhar com o cronotopo anarquista-carnavalizado é, portanto, parcial.

Quanto ao destinatário, este que seria um indivíduo harmonioso e inserido socialmente, enxergando as produções por seu valor intrínseco, este podemos de alguma maneira enxergar tanto nos pressupostos, como nas atividades do Ateliê Nossa Casa. Tanto a transdisciplinaridade quanto a Cultura de Paz, em alguma medida trazem em si o desejo de uma sociedade harmoniosa e almejam a inserção social de seus adeptos. Quanto a harmonia, não diremos que chegue a tanto, porém, uma atitude harmoniosa e socialmente preocupada, em muito se alinharia com aquelas defendidas pelo Ateliê Nossa Casa, ao menos até este ponto.

Considerando-se o sobredestinatário do cronotopo anarquista-carnavalizado como a própria equidade da sociedade, podemos tecer algumas comparações. Identificamos no Ateliê Nossa Casa um ideal, a do sujeito livre de preconceitos: solidário, respeitando as formas de conhecimento, a natureza, a sua sustentação, um sujeito acima de tudo da Terra e tolerante. Aquele que sabe conhecer, sabe fazer, saber viver junto, e sabe ser. Um sujeito não objetivo, da paz e pela paz. O cronotopo anarquista-carnavalizado em alguma medida busca um cidadão parcimonioso, busca uma sociedade em harmonia. Quanto ao sobredestinatário do Ateliê Nossa Casa, sob influências já trabalhadas, busca o sujeito que além de harmonia, compreende o desigual, nisso residem diferenças e semelhanças destes cronotopos. O

sobredestinatário do Ateliê Nossa Casa naturalmente aceita a complexidade, enquanto o anarquista-carnavalizado almeja um universal abertamente idealizado e provavelmente irrealizável. Neste sentido, a perspectiva do Ateliê Nossa Casa é muito mais palpável e mundana.

O professor-para-mim do cronotopo anarquista-carnavalizado trata-se de um sujeito que reconhece as necessidades locais, assim como é bem inserido profissionalmente e é capaz de reconhecer harmonias e o desenvolvimento de seus estudantes. Isto é, para o Ateliê Nossa Casa, parcial. Podemos perceber pelo projeto que estamos analisando no momento, que o Ateliê Nossa Casa trabalha sob uma forte preocupação com as necessidades locais, mesmo a história de vida de seus estudantes, isso fica evidente pelo apresentado na figura 30. O trabalho de observar o desenvolvimento de seus alunos se dá em um curto espaço de tempo, mesmo assim, essa preocupação é premente. Mesmo na figura 31, onde os professores estão explicando uma atividade, é nítida a preocupação com a formação de seus alunos. Só existiria tão grande concentração de alunos e seus professores aonde existisse alguma espécie de troca, essa fundamental para compreensão de alguma forma de desenvolvimento. Todavia, pela própria formatação do Ateliê Nossa Casa, não é possível dizer que os profissionais (os professores aqui inseridos), sejam de fato inseridos profissionalmente, visto que em sua grande maioria são alunos da graduação, ainda sem ampla experiência.

O professor-para-o-aluno, sendo para o anarquista-carnavalizado um auxiliar para a inserção social, é perfeitamente aplicável ao Ateliê Nossa Casa. Os projetos em sua totalidade, mesmo tendo em vista seus pressupostos teóricos (como a transdisciplinaridade e a Cultura de Paz), trazem em si preocupações diretas com: cultura, sociedade, integração social, conscientização acerca da natureza. Por estes motivos, de fato, podemos dizer que o professor para o aluno é um auxiliar para inserção social. Podemos mesmo dizer, como é o caso do anarquista-carnavalizado, que o professor é um auxiliar para que o aluno possa expressar-se em suas próprias experiências pessoais. Isso fica evidente pela figura 30, onde um aluno mostra uma de suas fotos familiares, demonstra uma experiência pessoal, singulariza-se na medida em que se mostra ao grupo. Inserção social, assim como experiências pessoais são presentes no Ateliê Nossa Casa.

Quanto ao aluno-para-o-professor, ao menos nos momentos deste projeto demonstrados pelas figuras 30-31, este não compactua plenamente com aquele

pensado pelo cronotopo anarquista-carnavalizado. Para o anarquista-carnavalizado, o aluno é um semelhante, este já faz parte de sua comunidade e já é um produtor inato de arte. Isso passa por uma concepção de arte infantil pura em Read, um olhar puro e universal. Mesmo que no Ateliê Nossa Casa possamos considerar que existe uma ideia semelhante, a criança capaz da crítica de si, aqui não existe essa noção de olhar puro da criança. A própria figura 31, de professores explicando a técnica que será utilizada, já pressupõe que os estudantes não vão produzir de maneira natural, existe uma forma de mediação do conhecimento. O estudante é capaz de produzir arte, ele é um semelhante no sentido social, ele está em desenvolvimento. Todavia, o professor se entende aqui como alguém provido de um projeto determinado, com aptidões técnicas determinadas. Novamente, talvez essa seja uma imposição vinda do próprio tempo de atividade do Ateliê Nossa Casa, um condicionamento em função do projeto com tempo delimitado e curto.

Daremos, agora, prosseguimento as atividades do segundo semestre de 2015 do Ateliê Nossa Casa, para conseguirmos fazer a análise do cronotopo da educação pela arte:

A atividade seguinte saiu da individualidade das ancestralidades familiares de cada aluno para a discussão da origem do mundo, neste ponto é nítida a influência transdisciplinar. Iniciou-se uma conversa sobre mitologias, indo desde as experiências e conhecimentos dos alunos, até a mitologia do povo lorubá. Também foi lido um livro intitulado “Contos e Lendas Afro-brasileiras” de Reginaldo Prandi. A atividade que se seguiu foi que em grupos, para que os alunos explorassem e construíssem sua própria história de criação de mundo.

A aula seguinte manteve a temática da criação, ainda com referência a lorubá. Partindo da aula anterior, a do trabalho com criação de mundos, os alunos foram incentivados a criar personagens dessas criações, a partir do barro, tal qual a mitologia lorubá. Em grupos os alunos trabalharam não só com personagens, mas também com os cenários de suas mitologias. No que se seguiu com uma sequência desta aula, uma continuação do trabalho com personagens por alguns, assim como o término dos cenários. Neste momento, os trabalhos foram uma mescla do individual e do coletivo na confecção de todos. A aula seguinte, novamente foi uma continuação direta, porém, desta vez ligando-se com o trabalho do livro de artista. Os alunos puderam tirar fotos de seus cenários, personagens e mitologias, para assim poder dispô-los dentro de seus livros de artista. Neste momento, tanto houve um trabalho em grupo

quanto também estiveram envolvidas novas aproximações à tecnologia pelo uso da câmera e edição.

As duas últimas aulas foram voltadas para a conclusão dos trabalhos sobre a mitologia, a criação de personagens, cenários, fotografias e a costura dos livros de artistas anteriormente trabalhados. Assim se deu o fechamento do semestre. Findou-se a experiência com a exposição dos resultados.

Figura 32 – Dando vida aos personagens



Fonte: <http://ateliennossacasa.blogspot.com/search/label/Segundo%20Semestre%20de%202015>.

O cronotopo da educação pela arte é voltado ao espaço, é uma disposição comunal, uma disposição que se apresenta fugidamente, visa o sujeito integrado, desenvolvido e socialmente disposto, busca uma atmosfera ou ambiente, pouco rígida, pouco formal. Encontramos na figura 32 boa parte destes elementos, o trabalho em grupo sempre ressaltará a atmosfera comunal, não seria diferente nessas imagens. Na da esquerda, dois alunos trabalham em um e mesmo objeto, na imagem superior da direita uma aluna e o que parece uma professora (ou ao menos uma aluna mais velha), trabalham em um e mesmo objeto, está presente a ideia do comunal. Porém, mesmo a menina da imagem inferior direita, imersa em seu trabalho, faz parte da mesma atmosfera-ambiente de criação.

Para a educação pela arte, o individual não é tão importante. Neste término de projeto, identificamos essa disposição ao comunal. No que se exploram mitos de

criações, o senso de comunidade se dá tanto pela justaposição de diversos mitos, diversas narrativas, como pelo próprio projeto em grupos, cuja atividade se divide entre diferentes alunos e professores para um mesmo fim. Houve, durante o projeto, um salto do individual até o comunal, sendo marcadamente a educação pela arte uma atmosfera que se forma ao término deste projeto. Mesmo a volta ao individual, a marcação dos projetos em livros de artistas, não corta essa relação estabelecida. Temos, com isso, que o cronotopo da educação pela arte, é uma construção que se dá ao longo do tempo, uma atmosfera-ambiente, criada pelos alunos e professores, em direção a um sentimento de comunidade. O auto-educar, aquele de que fala Read, se dá na convivência dos diferentes, uma educação de desenvolvimentos mútuos. Estes, presentes desde o início do projeto aqui explorado, vista a preocupação dos professores, já evidente pela figura 30, com as histórias de vida de seus alunos.

O destinatário do cronotopo da educação pela arte, tal qual os anteriores cronotopos associados a Read, é de um indivíduo integrado socialmente. Esse pressuposto é encontrado neste projeto. Porém, também tem como destinatário a criação de uma atmosfera-ambiente de compreensão e liberdade. Essa, plenamente estabelecida ao longo do projeto aqui analisado. Todavia, não podemos encontrar seu sobredestinatário, o modo de sanar os conflitos sociais. Existe nas teorias basilares do Ateliê Nossa Casa uma preocupação, associada às pesquisas transdisciplinares, para com a competitividade e os conflitos sociais. Mas essa não é expressa na maioria de seus projetos, eles passam muito mais pela aceitação da diferença e o reconhecimento de outras epistemologias. Mesmo assim, encontramos na disposição comunal um passo adiante nessa direção, mas não devemos sobre-determinar nossa análise impondo a ela este sobredestinatário.

O professor-para-mim do cronotopo da educação pela arte é entendido como um colaborador, para que seu aluno siga seu desenvolvimento natural. Aqui, não podemos dizer que exista uma real aproximação. No Ateliê Nossa Casa, mesmo por seu formato por projetos, o professor é muito mais um propositor e orquestrador. Novamente, se impõe a limitação de tempo.

O professor-para-o-aluno é compreendido como um semelhante, em um contexto de ajuda mútua de comunidade. Na figura 32, entendemos que existe de fato uma sensação de comunidade, existe uma integração em sala de aula. Ela é uma construção ao longo do tempo, uma integração que naturalmente acontece. Em alguma medida, os projetos do Ateliê Nossa Casa não se iniciam com a relação de

semelhança aluno-professor, porém, ela vai eclodindo ao longo do próprio projeto. A ajuda mútua se dá pela vontade de todos envolvidos de concretizar as expectativas iniciais. Alunos e professores não iniciam como semelhantes, ao início do projeto o professor é desigual, detém um conhecimento e um plano desconhecido aos alunos. Ao longo do tempo, estes tornam-se semelhantes, unidos por uma e mesma vontade e por um ambiente-atmosfera, então, comunal.

O aluno-para-o-professor, para o cronotopo da educação pela arte, é um semelhante. Individualizado por seu tipo psicológico. Alunos e professores são, então, horizontalizados pelo ensino mútuo ao qual participam. No Ateliê Nossa Casa, a individualização se dá não pelo tipo psicológico, mas pela historicidade de cada aluno, esse tornando-se único. Temos, então, que todo aluno é para cada projeto, uma idiossincrasia, um sujeito singular e diferente. Tal qual o professor-para-o-aluno, estes não iniciam o projeto como semelhantes, eles iniciam como uma incógnita a ser compreendida, porém, ao longo do tempo. Pela necessidade de término do projeto, tão importante para os alunos quanto aos professores, se tornam semelhantes em suas vontades.

Concluimos, pela segunda vez, que o cronotopo da educação pela arte se mantém presente, mesmo que momentâneo e fugidio. Ele é uma espécie de exercício de reminiscência, deixa rastros, mas não se impõe como método. Depende muito mais de uma atmosfera-ambiente, se mostra em momentos de exercícios comunais. Chegamos também a uma segunda conclusão, este cronotopo, além de momentâneo, é uma construção. Mesmo sendo um dos mais dependentes do espaço, é também um dos que mais se impõe com o tempo. Uma construção que se dá principalmente por um ambiente, espaço, onde ao longo do tempo se constrói uma sensação de acolhimento e de criação.

3. O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: A ORIGEM

A formação da primeira Escolinha de Arte do Brasil remonta, segundo o documento presente nos materiais referentes aos estágios intensivos de arte-educação do ano de 1989¹⁰⁷, ao ano de 1948, no dia 8 de julho¹⁰⁸. Será utilizado este

¹⁰⁷ O documento está presente nos anexos deste estudo.

¹⁰⁸ Segundo Augusto Rodrigues (1980, p. 34), o ano de 1948 é de fato o ano quando fora inaugurada a primeira Escolinha de Arte do Brasil, todavia, o dia 8 de julho fixou-se como uma convenção, para

documento como estrutura da composição do presente capítulo, como forma de estabelecer, como diria Foucault (2008), as cronologias das séries a partir dos discursos utilizados por aqueles que os professaram. O instituído nos documentos publicados pelas Escolinhas e sobre as Escolinhas serão tomados como fatos do discurso, sendo eles analisados frente a discursos que lhes façam relação. Formar-se-á, desta maneira, o que é colocado na terminologia de Foucault como um complexo de discursos, estes muito próximos ao que Bakhtin toma como corrente verbal dialógica.

Na cronologia estabelecida pela Escolinha, ao menos em seu curso intensivo do ano de 1989, é estipulado como marco primeiro o ano de 1897. Este é o ano indicado como o ano de criação da classe de arte infanto-juvenil de Franz Cizek, em Viena. Toma este como a origem do que mais tarde será conhecido como arte-educação, apontando os principais países como: Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, França e Japão. Em seguida, toma como referência o ano de 1941, ano da vinda de Herbert Read ao Brasil junto da exposição de crianças inglesas. Aponta o ano de 1943 como o ano de publicação do livro *Education through art*, de Herbert Read, sendo a publicação em espanhol do ano de 1955 ressaltada. Prossegue, após explicitar o ano de inauguração da primeira Escolinha, ressaltando o ano de 1948, ano este da declaração universal dos direitos humanos na ONU. Segue a linha de tempo a partir da criação de algumas unidades, como a Escolinhas do Rio Grande do Sul, até o ano de 1954, quando resalta a criação da *International Society Education Through Art* (INSEA), sob o apoio da UNESCO, cujo presidente de honra seria Herbert Read, contando com Augusto Rodrigues como membro do conselho. Finalmente, após apontar o surgimento de mais algumas Escolinhas, assenta o ano de 1973 como o ano de criação da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte (SOBREART), cujo presidente de honra seria Augusto Rodrigues, tendo como a primeira presidente: Zoé Chagas Freitas.

Em uma primeira aproximação das cronologias estabelecidas pela própria Escolinha de Arte, ao menos em relação a estabelecida para o estágio intensivo de arte-educação, temos que sua vinculação é muito mais voltada ao que seriam as

fins de comemorações do nascimento da Escolinha e do movimento. Tem-se com isso que a data não pode ser determinada precisamente, entretanto essa é a data afirmada em registro no Conselho Nacional de Serviço Social do MEC, como uma instituição de utilidade pública, de caráter filantrópico e sem fins lucrativos. Tendo sido oficializada a Instituição no Diário Oficial em janeiro de 1952 (BRITTO, 2008).

propostas de Herbert Read, do que seriam as concepções específicas do movimento das Escolas Novas. Também fica evidente a vinculação a Franz Cizek, tomado como uma espécie de origem seminal de toda arte-educação, mesmo como um passado longínquo, quase mítico, de um educador austríaco e suas classes de arte infanto-juvenis.

Para podermos estabelecer este que é o formador da discursividade dos ateliês não-formais no Brasil, precisamos compreender de fato como se deu a formação do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, como um modo de conceber este que foi um movimento vasto e que formou diversos profissionais na área de educação em artes. Mesmo tendo como marco fundador o ano de 1948, sua concepção parte de intersecções mais complexas. De mesmo modo, ainda que não tendo como influência direta as Escolas Novas, a repercussão interna é inegável, sendo um ponto de conflito entre aqueles que participavam do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, como atesta Noêmia Varela em entrevista, alegando não ver muita relação entre o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, mas admitindo que Onofre Penteado Neto defendia essa ligação internamente (AZEVEDO, 2011, p. 233).

Entrar na corrente discursiva que compõe o MEA (Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil), é fundamentalmente entrar em uma corrente discursiva que compõe inicialmente dois cronotopos, sendo eles bastante representativos por duas figuras distintas que juntas são a estrutura que formou todo o movimento, sendo elas Augusto Rodrigues e Noêmia Varela. Para uma melhor elucidação, é necessário a retomada de quem foram esses dois sujeitos, tão importantes para este movimento, sendo em seguida compostos seus cronotopos pessoais.

A história das Escolinhas se unirá à história de vida de seu principal membro e fundador: Augusto Rodrigues. Augusto nasceu em novembro de 1913, em Recife, seu pai, um dentista chamado Francisco Rodrigues, sempre o apoiou para se dedicar à arte. Aluno autodidata, Augusto só concluiu o curso básico, pois não se adaptou ao rígido sistema escolar da época, sendo por diversas vezes expulso das escolas onde estudava. Durante toda sua vida, Augusto vai comentar sobre sua péssima experiência de sala de aula, considerando-se mesmo um péssimo aluno e acabará utilizando-a como assunto e mote para a sua concepção de Escolinha. Sendo durante toda sua vida crítico ao modelo tradicional disciplinar, bem como entusiasta do que seriam abordagens não-formais em ensino, sempre apoiou o que Lucimar Bello

Pereira Frange (2001)¹⁰⁹, ao analisar um texto de Noêmia Varela, chama de raízes subversivas do MEA.

Ainda criança Augusto Rodrigues conheceu Ulisses Pernambucano, um médico, professor e psiquiatra que o incentivou a seguir carreira artística, bem como o permitiu participar de seu projeto. Ulisses trabalhava, então, como diretor do hospital psiquiátrico de Tamarineira de doentes mentais. Ulisses fora também professor de Fisiologia Nervosa na Faculdade de Medicina de Pernambuco, seus estudos envolviam pesquisas de Psicologia Social. Foi atribuído a ele a fundação da Escola Neurológica e Psiquiátrica de Recife, também foi reconhecido por lutar pela liberdade das práticas religiosas afro-brasileiras.

Ulisses acreditava que a criação e a vida cultural auxiliavam na melhoria dos pacientes que estavam em seu hospital psiquiátrico, fazendo com que a comunidade participasse da vida dos pacientes. Supôs que isto evitaria a segregação e incluiria os mesmos nas atividades locais. Augusto Rodrigues participava dessa instituição, fazendo parte de sua vida cultural pode observar os pacientes desenhando, fazendo teatro de fantoches, praticando o candomblé, modelagens e diversas outras atividades. Posteriormente, em uma escola que seria chamada Ulisses Pernambucano, a educadora Noêmia Varela começaria sua carreira como professora. Juntos aos professores desta escola e Augusto Rodrigues, bem como alguns artistas e intelectuais, Noêmia Varela viria a fundar a Escolinha de Arte do Recife, sendo, portanto, Ulisses Pernambucano, peça chave para compreensão não só de Augusto Rodrigues, como também de Noêmia Varela, um denominador comum no que seria o interesse de ambos por uma interpretação psicológica do ensino.

Após essa experiência, Augusto Rodrigues participou em 1922 do primeiro salão de arte moderna de Pernambuco, mais tarde conseguiria emprego no ateliê de Percy Lau. Já em 1933, chegou ao Rio de Janeiro onde se fixou e começou carreira como caricaturista político. Em 1940, Augusto Rodrigues conhece o poeta, fazedor de bonecos e montador de teatrinhos vindo da argentina: Javier Villafañe¹¹⁰.

¹⁰⁹ FRANGE, Lucimar Bello Pereira, **Noêmia Varela e a arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

¹¹⁰ Javier Villafañe, poeta, vagabundo e titeriteiro por profissão" conforme o próprio Javier se define em uma de suas diversas entrevistas. Villafañe nasceu em 24 de junho de 1909 e morreu no dia primeiro de abril de 1996, foi um grande apaixonado pela arte dos títeres (bonecos de pano manuseados com as mãos). Suas viagens começaram em 1933, feitas dentro de uma carroça, onde o titeriteiro dormia e comia. Essa carroça era puxada a cavalo e servia como palco para suas apresentações. Destinadas especialmente ao público Infantil, eram muito apreciadas por escolas, onde sempre parava para visitar e ensinar as crianças e professores a fazer bonecos. Começou vagando pelo Interior do próprio país,

Javier, segundo Pedrosa (1993, p. 55), estimulava as crianças através de apresentações, excitando suas imaginações e então pediria um desenho para elas. Fazia desta maneira uma coleção de desenhos, buscando a *visão interior* das crianças, expondo os desenhos por onde passava. Augusto Rodrigues teria, então, conhecido o poeta e se entusiasmado com os trabalhos produzidos pelas crianças, sendo o teatro de bonecos uma das primeiras atividades da Escolinha de Arte do Brasil. Desta empolgação resultou um curso de atividades artísticas para crianças, que foi ministrado por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Alencastro, que fundariam a Escolinha de Artes em 1948. Margaret Spencer¹¹¹ permaneceu por pouco tempo, retornado em outra ocasião para uma visita em um período em que Noêmia Varela já se encontrava como diretora.

Em 1945, Augusto Rodrigues conhece aquela que talvez tenha sido sua maior influência na criação e manutenção da Escolinha de Artes do Brasil, não somente pela sua constante ajuda e apoio, quanto pelas ideias que ambos compactuavam e trocavam: a psicóloga e educadora russa, Helena Antipoff. Helena trabalhou na França, em Genebra com Eduard Claparède, na União Soviética e na Alemanha, quando finalmente, em 1929, foi convidada pelo secretário de educação de Minas Gerais para organizar o Laboratório de Psicologia e Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Daí em diante seu trabalho a levou a Sociedade Pestalozzi, onde chefiou o Centro de Orientação Juvenil no Rio de Janeiro. Lá organizou cursos para professores de excepcionais e crianças com desvios de conduta. Neste período em que esteve no Rio de Janeiro manteve contato constante com Augusto Rodrigues. Helena Antipoff seria considerada por muitos dentro do movimento como uma espécie de, como diria Pedrosa (1993), mentora intelectual do movimento. Ainda segundo Pedrosa (1993, p. 57), Augusto teria se iniciado à docência através de Helena Antipoff, quando essa organizava uma escola sob o método Pestalozzi no Rio de Janeiro. Depois de inaugurada a Escolinha, Helena por diversas vezes iria ser convidada para

finalmente por outros países, tanto da América Latina como da Europa e Ásia, chegando a visitar o Brasil em 1940, quando conheceu Augusto Rodrigues no Passeio Público do Rio de Janeiro. Em 1938, após anos escrevendo poemas e prosas, ganhou o Prêmio Municipal de Poesia de Buenos Aires, então a primeira validação de seu trabalho. Em 1945, virou membro da Academia Argentina de Letras. Ao final de sua vida já era considerado o maior titeriteiro da língua espanhola. Ver "Buenos Aires - Barrio de Almagro: Javier Villafañe". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rqbkBAt-gy8>. Acesso em: 20 de julho de 2021. "Recordamos a Javier Villafañe Recursos educ ar". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D-FfsCvW_XQ. Acesso em: 20 jul. 2021.

¹¹¹ A última aparição do nome de Margaret Spencer nos documentos levantados por Jader de Medeiros Brito (2008) corresponde ao ano de 1951.

dividir suas experiências, bem como seria apoiadora deste movimento, assim como também o fazia a própria Sociedade Pestalozzi (que por diversas vezes ajudou financeiramente a Escolinha).

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

Como fica evidente pelas influências de indivíduos como Helena Antipoff e Ulisses Pernambucano, a Escolinha de Artes do Brasil sempre teve relação e uma ramificação na educação especial. Tendo em vista o contato com Helena, com a Sociedade Pestalozzi, bem como a presença de Nise da Silveira (que eventualmente seria apoiadora e palestrante das Escolinhas) além de convênios com a APAE, a Escolinha acabou formando essa ramificação com a psicologia e com a educação especial. Essa relação fica nítida em diversos discursos e falas de Noêmia Varela a presença frequente de seus estudos sobre educação especial e psicologia, tendo sido Noêmia uma grande estudiosa de Jung (participando por anos de um grupo de estudo em conjunto com Nise da Silveira, ao qual dividiram esforços e pesquisas, ao menos de 1962 até 1992), assim como Herbert Read.

No ano de 1941, aconteceu a já referida exposição das crianças inglesas organizadas pelo British Council, essa com participação de Herbert Read. Neste contexto, com a organização de debates sobre a arte infantil (já referidos anteriormente), se conheceriam Margaret Spencer e Augusto Rodrigues. Bem como surgiria o detonador que iria eclodir na primeira Escolinha, a ideia de que as crianças brasileiras também poderiam fazer trabalhos expressivos.

Após a exposição, Augusto Rodrigues começou a conversar com diversos artistas e professores, com o propósito de propor experiências, discutir e levar os artistas para o contexto das aulas com crianças. Segundo Sidiney Peterson F. de Lima (2012), dentro destas conversas surgiram grupos de discussões informais sobre arte e educação, formados por Augusto Rodrigues, com auxílio de Alcides da Rocha Nogueira e Clovis Graciano, em conjunto com Margaret Spencer e Lucia Alencastro.

Foi do contexto destes grupos que Augusto conheceu e começou a amadurecer a ideia das Escolinhas com a artista Margaret Spencer, que já havia trabalhado com crianças anteriormente nos Estados Unidos da América. Mais precisamente, deste grupo de discussão em específico faziam parte Margaret Spencer, o próprio Augusto e a também estadunidense Miss Lois William, especialista em recreação, que trabalhava no Instituto Brasil-EUA. Foi em uma destas reuniões que Lúcia Alencastro conheceu Augusto Rodrigues e Margaret Spencer.

Lúcia Alencastro Valentim, uma das fundadoras da primeira Escolinha, foi aluna de Guignard na Fundação Osório, sendo desse artista de onde tirou muito de seu entusiasmo por arte e por educação. A Fundação Osório consistia em uma instituição para órfãos de militares, situada no Rio de Janeiro. Guignard atuava nesta escola como professor de desenho, onde ministrou aulas para Lúcia Alencastro. Segundo depoimento de Lúcia, as aulas de Guignard sempre trabalhavam em um ambiente animado com as meninas da fundação, fazendo com que suas aulas fossem entusiasmantes e acolhedoras. Eventualmente, para ser mais exato em 1944, Lúcia iria voltar para a instituição, desta vez como professora, com a responsabilidade de substituir Guignard.

Este foi o grupo que começou os trabalhos que resultariam na formação da Escolinha de Artes do Brasil em 1948. Inicialmente fruto de um trabalho de Augusto Rodrigues e Margareth Spencer dentro dos corredores da Biblioteca Castro Alves, que ficava no primeiro andar do Ipase pertencente ao Instituto Nacional do Livro. Este espaço foi cedido pelo então diretor da biblioteca, sendo o espaço apenas um corredor onde todas as experiências iniciais aconteceriam.

A proposta desta experiência era de um ensino livre, que desse oportunidade de criação e expressão, para que as crianças pudessem ser felizes e livres. O local não era amplo, mas contava com algumas plantas e os passeios para fora da biblioteca aconteciam com alguma frequência. As aulas não possuíam horários rígidos, nem turmas fixas, se um aluno desejasse comparecer algum dia, bastava ir para a Escolinha. Não existiam muitas regras, a única mencionada nos textos disponíveis sobre as práticas iniciais da Escolinha era o de que ninguém deveria atrapalhar o trabalho do outro. O material disponível inicialmente nas Escolinhas era fornecido pelos próprios professores, sendo correto afirmar que a princípio os professores pagavam para poder ministrar suas aulas.

Desde o princípio, a Escolinha foi entendida como uma experiência aberta, quando a aula e a arte partiriam da própria criança. Para Lúcia Alencastro, o problema nunca fora a do ensino de artes, mas a falta de uma oportunidade de exercitação plena para os alunos dentro das escolas. Pensando neste sentido, as Escolinhas evitariam de manter uma rotina de aulas, deixando com que a expressão se apresentasse a partir do material que fosse mais adequado ao aluno. A rotina, pela perspectiva das Escolinhas, deforma, o estímulo deve partir do próprio ambiente de onde a criança está inserida.

3.1. O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: O CRONOTOPO DO LABORATÓRIO INVERTIDO/SALA-LABORATÓRIO DE CRIANÇAS

Em seus anos iniciais, quando ainda não havia programações fixas, nem normas de organização escolar (consideradas como problemáticas pela Escolinha, no sentido de que a produção de rotina é inócua), as aulas *tomavam a criança como o centro do processo*. A criança deveria guiar as atividades, sendo estimulada nesta direção, e o grupo de professores fazia o registro de seu desenvolvimento. O processo da criança deveria conter a sua própria criação investigativa.

Como uma forma de prática, haviam debates entre os professores sobre as aulas com as crianças. Como diz em depoimento Lúcia Alencastro Valentim, os professores mantinham alguma forma de registro das atividades dos alunos, com a intenção de documentar o seu processo e seu desenvolvimento.

Não é objetivo desta escola estimular vaidades, mas desenvolver nas crianças toda a força de seu poder criador. Para isso, o grupo de professores que se integram no trabalho da escola, confundindo-se com os alunos, cria uma atmosfera propícia à liberdade, permitindo-lhes que se expressem sem inibições e afirmem suas personalidades. No papel, no barro, com lápis e pincéis, são as crianças que experimentam, ensaiam, procuram e, o que é mais importante, encontram suas soluções (Trecho de um catálogo de apresentação da primeira exposição de desenho, pintura e modelagem da Escolinha de Arte da Biblioteca Castro Alves, 1949) (VALENTIM, apud BRITTO, 2008, p. 37-38).

Fica nítido a partir da transcrição deste trecho de apresentação de catálogo de exposição, que a visão de trabalho da Escolinha não fazia divisão clara entre professor e aluno. A visão empregada, ao menos nestes primeiros anos, é de uma classe horizontal, onde o aluno ordena as atividades e o professor faz o registro dessas. Em algum momento particular, os professores se reuniram para discutir estes registros, o

desenvolvimento de conhecimento é de certa maneira circular e retroalimentativo. O desenvolvimento do aluno, torna-se o desenvolvimento da prática do próprio professor, o conhecimento, portanto, se faz no conjunto.

Se afirmamos anteriormente o cronotopo de laboratório, em que a criança é o objeto do conhecimento e os professores os pesquisadores que estudam seu comportamento, temos aqui uma primeira inversão, no que seria, a partir da horizontalidade, o *cronotopo de laboratório invertido*. Não pretendo com isso afirmar uma reversão completa, como uma carnavalização de sala de aula, visto que não configura uma reversão completa. Volta-se muito mais ao cronotopo da educação pela arte em seus valores comunais. Na presente mistura de um cronotopo de laboratório com um cronotopo da educação pela arte, vemos configurar-se uma retroalimentação: o aluno torna-se pesquisador, o professor torna-se um documentarista de suas pesquisas, discute o desenvolvimento dos alunos com seus pares e, por fim, retroalimenta a pesquisa inicial de seu aluno. Poderíamos usar mesmo as palavras de Noêmia Varela, chamaremos este de *cronotopo sala-laboratório das crianças*. sistematizamos esse cronotopo de acordo com a tabela 9, onde podemos compará-lo a tabela 4 para melhor compreendermos suas diferenças em relação ao cronotopo ateliê-laboratório.

Tabela 9 – Cronotopo laboratório invertido ou sala-laboratório de crianças

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
EAB: Laboratório Invertido/Sala- Laboratório de crianças	Exercício dos interesses através do lúdico e do criativo, sendo essa uma ponte simbólica para a criação atmosférica de ateliê	Compreensão da Arte como forma de cognição, assim como entendimento da Arte como forma de pesquisa. Pretende-se aqui não a formação de uma mão de obra, mas a formação de uma categoria de trabalho. O Educador de Artes/Pesquisador de Artes.	Documentarista do desenvolvimento do aluno, posteriormente discutindo com seus pares, retroalimentando a pesquisa de seus alunos. Subversão, o professor também é aluno e vice-versa	Devido a retroalimentação desta prática, existe uma concepção de professor-aluno, sendo, portanto, o professor-para-o-aluno mais um professor-aluno	Pesquisador, possuindo seus desejos, temáticas e anseios próprios. Sua pesquisa é pessoal, com relação a seu próprio desenvolvimento. Aqui, o aluno e professor são confundidos

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Lúcia Alencastro Valentim (apud RODRIGUES, 1980, p. 38) iria sumarizar os objetivos iniciais da Escolinha da seguinte maneira: necessidade de atendimento às necessidades vitais de expressão; desenvolvimento da sensibilidade estética; integração e ajustamento à vida pelo processo de percepção, expressão e

comunicação; recurso natural e espontâneo da cultura, pelo afinamento das capacidades perceptivas; desenvolvimento da criatividade por seu exercício; autodeterminação e autoconfiança pela atividade de pesquisa e realização livre sem imposição de padrões.

A formulação da Escolinha nunca é estanque, sendo, portanto, todas formulações provisórias. Lúcia Alencastro deixa isso explícito diversas vezes. Todavia, neste momento inicial, se dá uma primazia pela criatividade, pela percepção, bem como o discurso de Herbert Read se encontra sempre de alguma maneira presente.

O local e o regional também parecem sempre presentes nesse início de trabalho, não sendo incomum os trabalhos com culturas locais, bem como o que seria a cultura popular. Por diversas vezes, artistas, contadores de histórias e músicos populares como sambistas integram o dia a dia da Escolinha, sendo isso destacado por diversos momentos mesmo em jornais locais ou da própria Escolinha.

A Escolinha de Arte do Brasil sempre foi um polo aglutinador de artistas e educadores. Quem quisesse dar qualquer contribuição àquelas crianças e jovens era bem-vindo. O número de visitantes de todas as regiões do país e de todas as áreas de atividades é considerável. Basta examinar alguns livros de assinaturas e impressões registradas pelos que passavam em visita à Escolinha. Muitos desses livros se perderam ou perdeu-se o hábito de registrar cada visita. Mas, dos registros que ficaram, pode-se concluir sem faltar à verdade, que o que havia de mais significativo nas artes e na educação brasileira passou pela Escolinha e gostou do que viu. Desde os primeiros anos, a Escolinha acolhia em cursos ou visitas, artistas populares. Augusto Rodrigues fez questão de trazer de Pernambuco o Mestre Vitalino para encantar as crianças com seus bonecos de barro e com música nordestina da banda de pífanos trazida por ele. Heitor dos Prazeres, compositor e pintor, era presença constante nos almoços, nas atividades e nas festas. Havia ocasiões em que levava pastoras e passistas, e as salas da Escolinha ferviam com o samba. A música popular brasileira sempre esteve presente. Sílvio Caldas, Marília Batista e Vanja Orico, por exemplo, deram vários recitais, para as crianças e convidados da Escolinha. Várias vezes houve exposição de artesanato popular. O intercâmbio com a Fazenda Rosário de D. Helena Antipoff — uma grande incentivadora do artesanato — levava pessoal da Escolinha para Minas Gerais a fim de observar in loco o trabalho dos artistas populares e trazia os artesãos para o Rio de Janeiro (RODRIGUES, 1980, p. 67).

Como o grupo de alunos foi crescendo, assim como a experiência da Biblioteca Castro Alves como um todo, se fez necessário convencionar uma data de fundação da Escolinha, sendo essa a já mencionada anteriormente. Apesar disso, a Escolinha continuava sem ter nome, em reportagens e afins era chamada de Escola de Artes da Biblioteca Castro Alves, pelo menos até 1952. Entre as práticas destes primeiros anos da Escolinha de Artes, ainda situada na Biblioteca Castro Alves, estavam: o desenho, a pintura, o teatro de fantoches e de máscaras, o jornal escolar, recortes, gravuras em

linóleo e em chapas de cobre, tecelagem, iniciação musical e bandinha rítmica, fotografia e excursões. Portanto, desde suas primeiras experiências, as práticas da Escolinha já eram de alguma maneira abordando diversas formas de arte, sem ser necessariamente interdisciplinar. Bem como é nítido a abordagem com diferentes técnicas, incluindo as então ainda não convencionais técnicas com fotografia ou gravuras. Também fica evidente, que não existe uma demarcação específica entre o que seriam artes populares, artes aplicadas e o que seriam artes eruditas ou elevadas, bem como o que seriam práticas regulares de educação e o que seriam somente momentos de descontração, tais quais as idas a campo.

Outra prática que se inicia e que se tornará recorrente na Escolinha, além do trabalho de produção, é o trabalho de apresentação. As exposições de trabalhos dos alunos eram feitas com certa regularidade. O trabalho de expor era um hábito mesmo do dia a dia da Escolinha. Os trabalhos eram expostos no chão da sala, após concluídos pelos estudantes, na sequência os trabalhos eram colocados em um mural. Nos anos de 1949 e 1950 exposições são preparadas para a Semana da Criança. Entre 1948-52, os professores da Escolinha promoveriam conferências, debates, exposições e cursos especializados sobre arte e educação. Mesmo um grupo de alunos excursaria para o Rio Grande do Sul para promover uma peça de fantoches de sua autoria.

Segundo Flávia Camargo Leal Alves (2019)¹¹² (a respeito da Escolinha de Arte da UFRGS, porém pela documentação presente em Britto (2008) podemos tomar como uma prática ao recorrente dentro do MEA como um todo), as exposições anuais serviam como forma de divulgação, tanto para os pais quanto para a comunidade local. Nomes, idades e momentos do desenvolvimento gráfico acompanhavam os trabalhos expostos. Existia alguma forma de saber dos especialistas, ao mesmo tempo, formava-se uma hierarquização em níveis de desenvolvimento. Fundamentalmente a exposição servia como forma de organização do espaço e expressão. A exposição em si, já era então tomada como técnica de ensino, sendo elas acompanhadas por seminários.

Se é honesto afirmar que o MEA consistia em um movimento tipicamente modernista, devemos a esta hierarquização, que enxerga a expressão e o imaginário

¹¹² ALVES, Flávia Camargo Leal. **Escolinha de Arte da UFRGS (1960-2011): história, fundamentos e ressonâncias com o movimento escolinhas de arte porto alegre 2019**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

através de etapas formais e de uma linguagem universal de desenhos infantis. Se nos atermos também a Read, não devemos enxergar somente em sua utopia seu aspecto moderno, mas também a sua concepção universal. Como diria Arthur D. Efland: “O esforço para reduzir a arte a uns poucos elementos e princípios, aplicáveis a toda arte de qualquer lugar, é um exemplo modernista tipicamente ocidental” (EFLAND, 2005, p. 179)¹¹³.

Torna-se premente, para compreender os anos iniciais da Escolinha, perceber a que ponto não só ela era horizontal, como o era por influência de Read. Não tão somente em sua organização de atividades, ou de seu ideal de arte pela educação. O que fica evidente neste primeiro momento é a Escolinha como a formadora de uma categoria, algo como o que Herbert Read diria de novas *guildas*, a organização de uma possibilidade de trabalho, tanto para professores, identificando-se enquanto professores de artes em sua própria categoria, quanto de alunos, identificando-se enquanto produtores de artes, sendo a categoria de artes não a polivalência, mas um leque de possibilidades, indo desde o teatro, até a dança, as artes visuais, mesmo a literatura. A arte é vista não só através das lentes psicológicas dos tipos, ou da possibilidade de uma formação específica de mão de obra, mas, como trabalho com valor em si mesmo.

A partir de 1950, a Escolinha começaria a participar de exposições internacionais, como a Exposição Internacional de Arte Infantil em Londres. Assim como começaria a trazer exposições de crianças, como a exposição de pinturas de crianças argentinas. Começariam, também, a pulular parcerias de exposições e trabalhos em colaboração com o Ministério da Educação, como a Exposição Didática de Gravura (curso de gravura que tornar-se-ia referência internacional, exemplar e pioneira, iniciada por Lívio Abramo e prosseguida sob orientação de Oswaldo Goeldi), um curso de fotografia e uma exposição nacional de arte infantil. Na exposição na Inglaterra, Herbert Read teria comparecido.

No ano de 1952, foi oficializada a instituição Escolinha de Artes do Brasil (já com este nome) em cartório, publicado então no *Diário Oficial* do Distrito Federal. O estatuto foi aprovado em Assembleia Geral no dia 18 de janeiro de 1952. A partir deste ano e de certas diretrizes estabelecidas dentro desta oficialização, a Escolinha passa a ser tratada mais como um movimento do que meramente uma única instituição.

¹¹³ EFLAND, Arthur D. “Cultura, Sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno”. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 173-188.

Começa uma intensa prática de formação docente, que chegava a migrar para outros estados, mas ainda sem necessariamente ter alguma ligação direta com pesquisas universitárias ou com a formação docente universitária.

Oficializou-se a Escolinha sob um estatuto, presentes na documentação organizada por Jader de Medeiros Britto (2008, p. 26-28), com as seguintes medidas: criação de uma sociedade civil com duração indeterminada, de nome Escolinha de Arte do Brasil; a Escolinha deveria ter como finalidade, promover atividades artísticas e recreativas visando o desenvolvimento estético e o ajustamento emocional e social da criança; para essa finalidade a escolinha deverá: estimular a auto-expressão, prover meios materiais e oportunidades para aprendizagem de arte, estudar o desenvolvimento artístico da criança em todos seus aspectos, *difundirá os resultados obtidos, estimulará a criação de escolas do mesmo gênero, deverá estabelecer intercâmbios com entidades congêneres (nacionais e internacionais), trabalhará em direção do reconhecimento social infantil, promoverá especialização para professores (em direção a atividades artísticas e recreativas)*. Ainda em seu estatuto, a Escolinha especifica o ateliê com diferentes enfoques, bem como clubes de cinemas e cursos de orientação para formação de professores, sendo, para a Escolinha, possível orientar e dirigir organizações de mesma finalidade em qualquer ponto do país, mediante convênios ou *entendimentos com seus dirigentes*.

3.2. O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: O CRONOTOPO AUGUSTIANO E CRONOTOPO NOÊMIANO – O LEGADO DA DISCURSIVIDADE NÃO

A organização da Escolinha, então, começa a se direcionar a uma organização de movimento, não mais de uma única unidade. Isso se deu muito em função da primeira movimentação fora do Rio de Janeiro, na então fundação da Escolinha do Círculo Militar de Porto Alegre, fundada por Major Fortunato e Edna Sóter em fevereiro de 1950. No mesmo ano seria fundada uma Escolinha em Cachoeiro do Itapemirim, por Isabel Rocha Braga, já em 1953 seria fundada a Escolinha de Artes do Recife, segundo Sidiney Peterson Ferreira Lima (2014, p. 18), por um grupo formado por Augusto Rodrigues, Noêmia Varela, Ulisses Pernambucano, Paulo Freire, Francisco Brennand, Aloísio Magalhães, Hemílio Borba e Lula Cardoso Aires. O alinhamento das diferentes Escolinhas, seria feita por entendimentos com seus dirigentes. Seguindo,

mais uma vez, a lógica de Read, o *movimento é descentralizado*. O dirigente de cada Escolinha só responderia, de alguma maneira, quanto a produção de conhecimento, bem como a criação do ambiente propício para criação, a formação de professores e ao reconhecimento e respeito a infância.

Tem-se com isso, que o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil era fundamentalmente descentralizado, uma Escolinha deveria se inserir de acordo com a sua região e suas necessidades. Como diria Flávia Camargo Leal Alves (2019), ao versar sobre a experiência de Porto Alegre, o modelo da Escolinha era visto como modelo científico, como um ponto de partida. Sendo assim, a Escolinha, como movimento, descentralizava-se sem manter controle rigoroso sobre suas “filiais”.

No caso do Movimento Escolinhas de Arte do Brasil, não se trata de copiar o modelo da Escolinha de Arte do Brasil, mas elaborar apropriações e construções próprias em cada Escolinha, de acordo com as peculiaridades de cada uma (ALVES, 2019, p. 123).

As Escolinhas se viam em uma dimensão nunca competitiva, sempre de ajuda mútua, como diria Noêmia Varela:

se cada Escolinha – pelos seus ideais e princípios – se liga à experiência-mãe da Escolinha de Artes do Brasil, por outro lado caminha independentemente em seu processo de desenvolvimento, autônoma na dimensão que lhe conferem aqueles que a constituem, que fundamentam e orientam a experiência (VARELA, apud RODRIGUES, 1980, p. 71).

A partir do ano de 1961, o Curso Intensivo de Arte e Educação (CIAE) se iniciou na então Escolinha de Artes do Brasil do Rio de Janeiro. Este foi um dos cursos fornecidos para educadores na EAB, curso este especialmente aproveitado dentro da comunidade de arte-educadores como forma de afirmação da própria educação em artes. Este curso teve como coordenadora a professora Noêmia Varela, com colaboração de: Helena Antipoff, Anísio Teixeira, e Léa Elliot, s atribuído a Noêmia Varela a mentoria intelectual e incentivo primeiro deste curso.

Como o curso trazia uma grande tradição vinda da Escola Normal, seu início foi um tanto conservador, porém existiam espaços para a troca. Como parte do Movimento das Escolinhas, seu entendimento era vivo e partia dos próprios estudantes, logo sua programação era flexível e seu pensamento foi se modificando junto com os alunos que dele participaram. Este curso era destinado não só para arte educadores, como também para artistas, psicólogos e professores em geral:

Um curso provocador do que chamamos prontidão para mudanças, muitas vezes bem sensíveis (seja no próprio professor-aluno, seja em escolas e outras instituições) alargando, estrategicamente, dimensões da personalidade e estendendo as fronteiras da experiência nas Escolinhas de Arte [...] Por muitos anos, no Brasil, o único curso destinado a professores de todos os graus de ensino, o que nos permitiu, de certa forma, incentivar e descobrir a criatividade do educador brasileiro (VARELA apud BARBOSA, 1986, p. 17-18).

Este curso Intensivo de Arte Educação seguiu até o ano de 1981 como o único especializado na formação de arte-educadores, mesmo com a inclusão do curso de Educação Artística criada em 1971 a partir das leis que estipulavam a obrigatoriedade da então Educação Artística, implementadas a partir das Diretrizes e Bases do ensino¹¹⁴.

no final dos anos 1960, foi celebrado um convênio entre o MEC e a Escolinha de Arte do Brasil, para execução junto às Secretarias Estaduais de Educação, o qual resultou em cursos de especialização (ainda não se tinha um sistema de pós-graduação no Brasil) e na elaboração de um guia de orientação da nova disciplina. Contudo, poucos Estados conseguiram desenvolver e realizar algum projeto que resultasse em algo razoável, apesar de que se tenha realizado um trabalho mais efetivo de reciclagem e atendimento de professores no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e Rio Grande do Sul (BARBOSA, 2006, p. 81-82)¹¹⁵.

Como sendo o único curso de formação de arte educadores até 1981, a influência e difusão causada pelo Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil acabaram tendo maior importância para o cenário de Arte Educação no Brasil sendo esse um dos motivos que fizeram com que o movimento chegasse a tantos locais diferentes no país e mesmo fora dele. Entretanto, esse movimento causou repercussão posterior na comunidade de arte educadores. O que já anteriormente era um possível pejorativo, a ideia mesma da Escolinha como movimento, tornou-se ainda mais pejorativa pela associação com a ideia da Educação Artística.

Como deixam bastante claro Everson Melquiades Araújo Silva e Clarissa Martins Araújo (2007)¹¹⁶, em seu surgimento a Educação Artística não era

¹¹⁴ Art. 7º Será obrigatória a Inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Vide Decreto nº 69.450, de 1971), (BRASIL. Constituição (1971). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 03 ago. 2021.

¹¹⁵ BARBOSA, José Mauro Ribeiro. "Políticas públicas e o ensino de Arte no Brasil. Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil". In: **Anais do XV Confaeb**. Brasília, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_xv_confaeb.pdf Acesso em: 04 de ago. 2021.

¹¹⁶ ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades Araújo. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte-Educação. **30ª Reunião Anual da ANPED – GT 24**, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

considerada como uma disciplina em si, mas como *uma atividade a ser exercida*. Como uma espécie de função ideológica da ditadura, para demonstrar alguma espécie de apreço para com o humanismo, visto que mesmo filosofia e história não constavam no currículo obrigatório. Como diriam Everson e Clarissa, a Lei de 71 constituiu a maior expressão do tecnicismo pedagógico, não se atendo a nenhuma fundamentação ou matriz teórica.

Cabe a ressalva, da crítica exposta por Maristela Moreira (2016)¹¹⁷, de que o ensino de artes na ditadura coaduna com a concepção estadunidense, estrategicamente desvinculado de todo conteúdo histórico e social, sob o pretexto da profissionalização, sendo as Artes a partir da lei nº 5692/71¹¹⁸, um mosaico de intenções tecnicistas que buscava desenvolver aspectos como criatividade e sensibilidade. Cursos para formação de professores só seriam criados em 1973, mesmo assim, sendo eles insuficientes. As vagas para professores específicos de artes, necessários desde 1971, seriam, então, preenchidos por profissionais com formações diversas.

Educação Artística, ao menos enquanto expressão, tornou-se para o contemporâneo uma espécie de tabu. Como uma cicatriz dolorosa de uma vitória em 1971, que na realidade não se tratou de vitória alguma. Existe, entretanto, uma associação entre o MEA, quem promoveu a formação de professores de artes ao menos até 1981 e a Educação Artística do regime militar brasileiro. Porém, elas não podem ser confundidas, a educação artística promovida pelo MEA de maneira nenhuma foi a Educação Artística da ditadura. O MEA preencheu um pequeno vazio, formando professores críticos, enquanto a ditadura esperava professores tecnicistas, acrícos e que promovessem situações da mais pura banalidade: como a decoração de eventos festivos e a recreação.

Como diria Ana Mae Barbosa, ao menos no referente a quatro anos após a implementação da lei de 1971:

não deixa de ser muito importante, também para nós, verificar que, depois de vinte e quatro anos de sério e ativo desempenho das Escolinhas de Arte, os mais difundidos objetivos da Arte-Educação nas escolas primárias brasileiras

¹¹⁷ MOREIRA, Maristela Santos. **Utopia libertária e ideologia da estética no Brasil: a Escolinha de Arte do Brasil e o pensamento burguês na arte 1948-1971**. 2016.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Filosofia, Estética e Sociedade, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

¹¹⁸ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 04 de ago. 2021.

ainda são: 1. Liberação emocional. 2. Desenvolvimento da coordenação motora [...]. 3. O espúrio objetivo de recreação do professor, isto é, ocupar as crianças que não tem nada a fazer [...]. 4. Auxiliar pedagógico, subordinado a outras disciplinas ou como expressão de aula. 5. Desenvolvimento da criatividade, que é um objetivo bastante indefinido e permite que o professor continue a fazer o que fazia antes, isto é, continue adotando os métodos de Arte que já datam de quase cinquenta anos, tais como: a) mero *deixar fazer*; b) emprego de uma sequência de técnicas [...]; c) proposição de tema (BARBOSA, 1975, p. 47)

Voltando nossas atenções ao CIAE, ele é indissociável da figura de Noêmia Varela, sendo ela, como descrito por Lucimar Bello Pereira Frange, a “substância filosófica, teórica e construtora das ideias do CIAE, que foi o grande polo da Escolinha” (FRANGE, 2001, p. 194). Este curso é descrito por diversas vezes por Noêmia como uma espécie de laboratório de treinamento de professores, ou laboratório de ensino de artes. O CIAE, portanto, funcionava como um laboratório de Arte/Educação, sendo seu viés, um laboratório de experimentação, podendo apresentar neste momento características escolonavistas. A divisão, regularmente, eram de aulas teóricas e práticas: a teoria estabelecia a história do movimento de Arte/Educação; seus fundamentos e principais correntes do pensamento criador; evoluções de etapas gráficas; estudo comparativo de etapas, filosófica e psicologicamente; arte do adulto e da criança; pesquisa escolar; papel do professor; literatura infanto-juvenil; análise de discussões dos diferentes segmentos da sociedade; influência dos meios de comunicação na expressão adolescente; estudo da criança e a tv (estereótipos).

O programa CIAE da EAB consistia em: fundamentos psicopedagógicos da arte na educação, análise de experiências no campo da Educação Artística; técnicas principais para o desenvolvimento da experiência criadora no processo educacional; análise de outras experiências criadoras dentro e fora da escola, seu significado e importância no complexo educacional; temas de estudo e pesquisa relacionados ao processo educativo. *Desse modo, o papel da arte educação, para Noêmia Varela, é um território interdisciplinar, plural de processo não-formal e formal. Vital e contínuo no desenvolvimento do mundo. Podemos tomá-lo como uma primeira aproximação do que seria um Cronotopo Noêmiano.*

Fundamentalmente, o educador formado pelo CIAE não é necessariamente um professor, ele é aquele que lida com a criação no dia a dia, sem necessidade institucional. A preocupação do curso não consistia em formar professores especializados em artes, mas educadores capazes de criar, capazes de organizar tempo e espaço em função de um processo que fosse caminho para a criatividade,

tanto em sua atuação como na atividade de seus alunos. Um de seus mais importantes aspectos, segundo Sidiney Peterson Ferreira de Lima (2017)¹¹⁹, é a pretensão de formar um educador atualizado e consciente das tendências e transformações do ensino de artes. Logo, pretendia-se formar um professor que não se estagna-se. Novamente segundo Sidiney Peterson, essa tendência inicia-se e se mantém ao menos desde os anos 1960. O curso duraria desde 1961 até o ano de 1981, ao menos sob a coordenação técnica Noêmia Varela. Segundo Lima (2017, p. 1305), o CIAE foi responsável pela formação de ao menos 1200 professores.

Alguns outros movimentos são fundamentais para a compreensão do MEA como um todo. Precisamos ressaltar que desde 48, a Escolinha de Arte já era membro do quadro de sócios do International Society for Education Through Art (INSEA), órgão parte da UNESCO. Deve-se isso ao fato de sua associação com Herbert Read. 49 também é uma data importante, pois é quando surge a primeira movimentação de edição de jornais dentro da Escolinha, coisa que resultaria na edição do jornal *O grito* no ano de 1950. Dentre as publicações estavam não somente desenhos, mas escritos de peças e histórias dos alunos. No mesmo ano de 1949, foi realizada a primeira apresentação de teatro de fantoches da Escolinha. Este ano de 1949 é particularmente importante para Escolinha, visto que é o ano quando Noêmia Varela visita pela primeira vez a sede do Rio de Janeiro. É dito que a partir deste momento, Noêmia e os professores da Escolinha começam a trocar correspondência com bastante frequência, trocando ideias, fazendo sugestões de leituras e contando relatos.

Não é absurdo dizer que o que trazia unidade ao movimento possa ser as assembleias organizadas pela Escolinha. Ao menos ao que concerne aos registros, organizados por Britto (2008), eles eram uma prática recorrente, tendo iniciado no ano de 1952 e se estendendo com alguma regularidade durante toda história das Escolinhas. Recorrentemente aconteceriam essas reuniões, sendo de caráter extraordinário ou ordinário, por vezes no formato de simpósio.

Outra situação recorrente dentro das Escolinhas, tratando-se mais do movimento do que alguma sede específica, são cursos voltados para professores

¹¹⁹ LIMA, Sidiney Peterson F. de. "O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) e a formação de arte-educadores no Brasil: história e memória". In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 1302-1314.

promovidos pela secretária de algum determinado estado. Como, por exemplo, no ano de 1953, quando por solicitação da Secretaria de Educação do Ceará, promoveu-se um curso de atividades artísticas para professores do Ceará, assim como um curso de gravura em metal, ambos em Recife.

Deve-se ressaltar também, que diversos cursos eram ministrados dentro das Escolinhas, tendo atividades não somente técnicas diversas, nem somente para o público infantil. Com certa regularidade eram ministradas aulas para o público especificamente adulto, assim como eram ministradas aulas de cursos de orientação psicopedagógica. Essas aulas e cursos também abrangiam aspectos teóricos da arte e da história da arte, podemos dizer que o MEA não se dedicava exclusivamente ao público infantil, tão pouco exclusivamente a prática artística¹²⁰.

No ano de 1954, em virtude de um prêmio do Salão Nacional de Belas Artes, Augusto Rodrigues faz uma viagem para Europa que duraria até o ano de 1956. Durante este período, Lúcia Alencastro assumiria a direção técnica da Escolinha, enquanto Augusto seria a representação da EAB frente ao INSEA, coisa que faria regularmente em eventos internacionais por boa parte de sua vida.

Mesmo participando de eventos internacionais, mesmo recebendo apoio de Ministérios, contribuindo com algumas universidades do interior, mesmo com convênios como os da Sociedade Pestalozzi Brasil, mesmo com a presença do presidente em suas exposições infantis, uma recorrência durante toda história do MEA são as fases de decadência financeira. No ano de 1958, ao completar 10 anos, a Escolinha já havia por ao menos duas vezes quase encerrado suas atividades. Porém, *mesmo aceitando financiamentos, cumprindo e contribuindo com Ministérios e sociedades, o MEA permaneceu e permaneceria (ao menos enquanto organizados por Augusto Rodrigues e Noêmia Varela), irresolutamente não filiado nem submetido a nenhuma instituição.* Não que determinadas Escolinhas não fossem se ligar a universidades, como por exemplo a Escolinha de Artes da UFRGS, porém, o movimento permaneceria não-institucional. Portanto, irresolutamente descentralizado e não institucional, mesmo que em determinadas unidades formassem alguma espécie de vínculo de extensão universitária.

¹²⁰ Segundo a documentação levantada por Britto (2008), ao menos desde o ano de 1953 aconteceriam aulas especificamente para o público adulto, bem como aulas teóricas. Já os cursos de orientação psicopedagógica aconteceriam, visando a orientação para professores por especialistas, desde ao 1949, com uma regularidade menor.

Noêmia Varela fora uma professora e estudiosa excepcional, ela é caracterizada por Lucimar Bello Pereira Frange (2001) como uma personalidade ancorada na transdisciplinaridade. Tendo conhecido a Escolinha em 1949, trabalhou no Hospital Psiquiátrico Pedro II em 1951, quando aprendeu com Nise da Silveira a acompanhar o processo de desenvolvimento infantil através da arte. Já em 1958 teria feito um curso com Herbert Read, quando além da psicologia, aprendeu sobre a dimensão estética e artística da arte. No ano de 1959, segundo o levantamento de Britto (2008), assumiria o cargo de coordenação técnica e direção pedagógica das Escolinhas de Arte do Brasil, posto que manteria até ao menos o ano de 1985, quando por motivos de saúde retornaria ao Recife e voltaria a coordenar a Escolinha de Artes do Recife. Neste mesmo ano, Augusto Rodrigues deixaria o cargo de diretor técnico das Escolinhas (RODRIGUES, 1980, p. 102). A Noêmia também seria creditada a criação do Curso Intensivo de Arte e Educação (CIAE) para professores, assim como a organização de treinamentos para professores da rede pública, bem como um curso de Simbolismo na Arte Educação e a coordenação de uma oficina de Educação Comparada.

No ano de 1972, Noêmia também seria creditada, pela Associação Brasileira de Educação Através da Arte (essa filiada ao Insea), como representante para o Conselho Mundial, representando as Américas do Sul e Central, pelo período de 1972/75 e 1976/78. Rodrigues também seria no ano de 73 apontado como presidente de honra da Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte (Sobreart), sendo Noêmia Varela a vice-presidente. O movimento da Sobreart é fundamental, pois representou a primeira tentativa de centralização do movimento, justamente pela criação do Sobreart filiada ao Insea. Essa centralização desembocou em encontros do MEA, onde estabeleceriam linhas gerais, sendo os objetivos: promover trocas de pesquisa e reavaliação de princípios; renovação de ações e adequação a novas perspectivas contemporâneas. Fundamentalmente, a centralização girava em torno de pesquisa e readequação das perspectivas para a contemporaneidade, não sendo, todavia, uma proposta de homogeneização do MEA.

Segundo Ana Mae Barbosa (2008, p. 7), Noêmia Varela, juntamente a Lúcia Alencastro e Margaret Spencer, são as de fato maiores influenciadoras do MEA. Quando muito, Augusto Rodrigues é descrito por Ana Mae como um excelente relações públicas do movimento, enquanto as Escolinhas eram de fato comandadas e dirigidas por essas três mulheres, sendo Noêmia a que por mais tempo permaneceu

na direção das Escolinhas. Quanto a isso, não posso discordar da autora, visto que ela possuiu muito mais propriedade para falar acerca do MEA, tendo feito parte da tentativa da criação da Escolinha de Arte de Brasília durante a década de 60 e tendo participado da Escolinha de Arte de São Paulo. Todavia, sou obrigado a discordar quanto a afirmativa de que Herbert Read era somente citado, e seria Augusto apenas um porta-voz. Assim como discordo de que poucas vezes Read seria utilizado de fato como embasamento teórico do MEA.

Mesmo sendo uma participação de porta voz, Augusto Rodrigues foi profundamente alinhado com o pensamento e com a organização proposta por Herbert Read. Podemos dizer o mesmo de Noêmia Varela, a quem interessava muito o pensamento de Read, não somente como modo de organização do próprio movimento, mas como um gatilho para o que foi um assunto de interesse durante toda sua vida, os trabalhos de uma vertente junguiana. As ideias de Augusto, bem como de Noêmia, não passam por pragmatismo, passam por uma concepção de movimento e de mundo, apoiados pelo pensamento de Read.

Podemos caracterizar inicialmente a Escolinha como um espaço constituído mais por uma atmosfera do que precisamente por atividades específicas, sendo inicialmente um espaço sem horários, nem turmas fixas. Para tal, o ambiente era preparado, os alunos deveriam ter amplo acesso aos materiais, frequentemente trabalhando no chão. O ambiente, neste sentido, era uma espécie de convite para expressão, onde o meio era um facilitador para a expressão individual do aluno. Todavia, a inserção do cinema e fotografia é digno de nota, se podemos atribuir a Read um certo receio a tecnologia, com as Escolinhas isso nunca foi de fato um problema. Existiam as excursões e uma certa fascinação com o ambiente da natureza, entretanto, não na forma de um temor para com os avanços tecnológicos.

Mesmo assim, Augusto acreditava na integração do aluno com a natureza, especificamente no sentido de Read, para quem a criança não deveria ser educada por restrições. Os passeios, frequentes durante todos os anos iniciais da Escolinha, faziam parte integral da experiência da Escolinha. A adaptação, neste sentido, não era somente de comparecer a parques para observar a natureza, mas de inserir-se no social e no natural.

Lucimar Bello Pereira Frange (2001) descreve Augusto como um sujeito que preza pela inteligência, emoção, imaginação. Buscando um ambiente que se estimula a criatividade e inteligência, sobretudo a criatividade. Augusto seria aquele quem teria

aproximado a percepção readiana de Noêmia, ainda segundo Frange, ambos dividiriam a arte como vitalidade, como uma fragilidade posta em expressão pela criatividade. A experiência, para ambos, era vista como um comportamento simbólico, forma de expressão que se comunica. Simbólico, expressão e comunicação que fariam relação a experiência.

Ambos veriam a arte como uma forma de trabalho, sendo esse permanentemente revolucionário, não a libertação, mas o libertarianismo vai ser defendido por ambos, durante praticamente toda sua carreira. Para exemplificar a questão, acredito ser útil a passagem de uma carta de Noêmia para Augusto, do ano de 1958 sobre a função pedagógica da Escolinha de Arte do Recife (RODRIGUES, 1980, p. 76-78). Essa carta trata de considerações feitas por Paulo Freire sobre a Escolinha de Recife, sendo já Noêmia e Freire amigos de longa data. Segundo Sidinei Peterson (2014, p. 19), Noêmia teria Freire como um contato profissional ao menos desde 1954. Quando Freire, então professor da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco, a teria indicado para lecionar Didática do Desenho nessa escola.

Freire comentaria que considera em linhas gerais o planejamento da Escolinha como um dos melhores em sua fase inicial, porém, utópico com relação a realidade, julga que o planejamento deveria se alinhar com os objetivos gerais do Ministério da Educação. O plano da Escolinha seria fora do desenvolvimento econômico do Brasil. O projeto deveria ter feições práticas e objetivas. Ao qual Noêmia faz uma observação interessante, sobre o livro *Art and industry: the principles of industrial design* de Herbert Read (1935)¹²¹ que teria estudado por conselho de Augusto Rodrigues. Considero sintomático por demonstrar que ambos, Noêmia e Augusto, eram de fatos estudiosos entusiastas da obra de Read.

Neste livro, Read, ao fazer uma revisão da história do design e de sua escolarização, procura estabelecer uma estética que se adapte a própria produção industrial, que acompanhe trabalhos que não façam parte da manufatura. Desde o início o autor deixa claro: existe um benefício de liberdade de imaginação e liberdade científica nas artes, caso sejam abolidas as tradições humanísticas acadêmicas. Porém, caso a instrução se torne prática e técnica, existe a necessidade de uma *nova educação da apreciação. Estética, harmonia e sensibilidade deveriam ser ensinadas*

¹²¹ READ, Herbert. **Art and industry**: the principles of industrial design. New York: Harcourt, Brace, & Co, 1935.

desde a educação elementar. Esse é o livro onde Read mais se alinha com Walter Gropius, chegando a mencioná-lo como exemplo (READ, 1935, p. 39). Nesse livro, Read advoga pela educação dos sentidos, como a experiência tornada consciente, desde os primeiros anos de vida. Fazendo uma distinção fundamental, entre os aspectos *culturais e os aspectos técnicos do ensino*. O Cultural se deve universal, o técnico, por sua vez, não.

Mesmo que em alguns momentos Read faça sua separação entre os talentosos e a massa de consumidores, o autor faz alguns apontamentos interessantes. Read diz que em algum momento, toda educação se torna técnica, sendo as escolas técnicas, escolas de um tipo particular. Porém, a educação técnica não possui particularidade alguma. Neste livro, Read deixa claro que uma educação humanística deve, sim, envolver a história da arte. Mas, não somente para o artista em potencial, mas para cidadãos em potencial, que vivem na era moderna. Na visão de Read, *isso necessariamente incluiria a história das técnicas industriais de produção*.

O erro fundamental, para Read, é a separação repetida pelo sistema educacional. A Arte é lembrada como algo distinto do processo maquínico de produção, algo que deve ser ensinado por um profissional diferente e *somente depois ser introduzido a indústria*. Read buscaria que se formasse uma espécie de sistema de aprendizes em estúdios de artistas. Enxergaria como uma alternativa converter as aulas em fábricas (nível secundário), tal qual o sistema da Bauhaus, onde a escola possui toda capacidade como uma indústria em miniatura.

Essa digressão está longe de responder à questão de Paulo Freire, sobre como relacionar a Escolinha do Recife com o desenvolvimento econômico local, assim como as exigências do Ministério da Educação e da Cultura. Porém, aponta para uma não ingenuidade em relação a perspectiva econômica, nem a perspectiva industrial. Aponta mesmo para uma dissolução da ideia de uma arte elitista, para com uma arte industrial serializada, bem como aponta para a necessidade da história da arte e do design dentro da própria educação das artes. Tomando a história da arte como uma história geral dos modos de criação e criatividade, em seus aspectos culturais e técnicos. Teoria e prática deveriam andar de mãos dadas, assim como a arte única individual e a arte banalizada e serializada.

Noêmia ainda mencionaria que iria contratar duas jovens professoras, que terão a Escolinha como seu primeiro campo de trabalho. Este pequeno comentário também é sintomático, sintoma de uma percepção que é intrínseca tanto a Augusto

quanto a Noêmia. Isso fica explícito em uma nota de caracterização do CIAE, feita por Noêmia, em um comunicado do Encontro do Movimento Escolinhas de Arte de julho de 1972 (RODRIGUES, 1980, p. 96-97). Nela, Noêmia menciona diversas Escolinhas pertencendo a entidades privadas, mantidas pela Secretaria de Educação, vinculadas a universidades ou apoiadas por governos municipais. Também comenta da diversidade de indivíduos que frequentam o CIAE, indo desde artistas, professores, psicólogos ou entusiastas. Participariam, tanto titulados quanto leigos. Buscava-se apenas preparar um educador criativo e criador. Noêmia, então, frisa, que é na diversidade e heterogeneidade de professores e alunos (sendo horizontalizado para professores-alunos) que se encontra a fonte de renovação e transformação deste curso do CIAE. Por fim, Noêmia conclui:

As características de seu processo atraíram o artista e o estudante de arte, tornando possível sua integração em escolinhas e escolas, como educadores. *Foi criado um novo mercado de trabalho.*

O artista transformado no *artista-professor*, inserido numa outra forma de trabalho criativo, capaz de captar sua sensibilidade, pensamento e ação criadores para renovação da escola. Paradoxalmente é um curso não oficializado que vem preparando professores para escolar governamentais. (VARELA apud RODRIGUES, 1980, p. 97, grifo nosso).

Tanto Noêmia quanto Augusto enxergavam o potencial dessa formação de um novo mercado de trabalho. Seria ingênuo acreditar que ambos ignoravam este fato na mesma medida em que eram visivelmente estudiosos da obra de Herbert Read. Por mais que Noêmia se interesse muito mais pelos tipos psicológicos, por mais que Augusto Rodrigues possa ter sido muito mais um porta voz do MEA, ignorar todos estes aspectos é apenas fechar os olhos.

Noêmia termina sua carta anterior, também comentando sobre a possibilidade de se unir a Universidade do Recife, intencionando a publicação de alguns trabalhos. Este ponto é onde identificamos dois elementos, um direto outro indireto.

Como elemento direto, vemos a talvez principal diferença entre Augusto Rodrigues e Noêmia Varela. Augusto pode ser descrito como um indivíduo que desde a infância era desafeto a qualquer tipo de instituição formal, por vezes qualquer alinhamento institucional parece um sacrilégio para Augusto. Essa posição é dividida com alguns outros membros da Escolinha, como Jorge Santos, que em depoimento alega: “Que o que sempre se pensou é que a Escolinha deveria desaparecer no dia em que suas ideias, princípios e métodos fossem integrados na escola comum, quer

dizer, a partir daí ela não teria mais razão de existir.” (SANTOS, apud RODRIGUES, 1980, p. 107). Para ambos, a sistematização é a morte das Escolinhas.

Porém, Noêmia não tem uma posição tão extremada, por diversas vezes buscou a sistematização, ao menos do CIAE. Isso fica evidente no texto *Criatividade na escola e a formação do professor* (VARELA, apud FRANGE, 2001, p. 181-192). Nesse texto, Noêmia busca os interesses comuns, mesmo os da universidade no ato de formar educadores. Esclarece o papel das Escolinhas na formação de um educador criativo, em um *natural educar*, onde a arte fornece o material mais natural. Comenta que o curso intensivo sempre teve essa meta, devendo ele ser reestruturado anualmente, em busca do educador criativo. Porém, com a ampliação da demanda e da necessidade de especialização dos anos 1970, Noêmia teria tentado uma reestruturação em direção a uma sistematicidade em 1973.

Não se trata, porém, de um flerte de Noêmia com a sistematização, institucionalização e regularidade. Noêmia e Augusto concordariam em um ponto, este sendo que o afastamento do libertário tenderia a estagnar o próprio ensino. Diremos que Noêmia e Augusto são as raízes do que foi o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil. Raízes subversivas, de valores universais e vinculados a realidade social, *que entendiam o espaço-tempo como espaço do educando, como parte de seu território existencial.*

É necessário então que se processe um trabalho de subversão dos moldes tradicionais repressivos, para dar lugar a uma didática desintoxicante e benfazeja, começasse por atacar o problema na sua parte mais preliminar, tratando-se antes de tudo de variar completamente a natureza do material tradicionalmente empregado, substituindo-os por técnicas novas que facilitem uma expressão mais imediata e espontânea (ZALUAR, apud RODRIGUES, 1980, p. 98).

Porém, assim como diria Read, mesmo a anarquia necessita de ordem. A subversão é inútil se não prescindir de nenhuma organização. Para Augusto, essa organização e divulgação de experiências e estudos se dava nas publicações, essas que tiveram início no ano de 1970, com a revista *Arte&Educação*. Neste periódico, se faziam artigos, promoviam-se traduções, é desta maneira descrito:

Faço parte do Conselho Editorial do jornal *Arte&Educação*, que considero muito importante por ser a única contribuição para o professorado do Brasil que liga todas as ciências, técnicas e artes que estão relacionadas com a educação. É um repositório da reflexão brasileira sobre o tema. O curioso desse jornal é que ele tendo uma tiragem pequena, é simplesmente devorado pelas professoras, tal a carência de publicações especializadas. (BARROS, apud RODRIGUES, 1980, p. 104).

Temos com isso uma primeira distinção clara do que seria o *cronotopo augustiano* e o *cronotopo noêmiano*, ambos dividem um destinatário, sendo ele a formação de um professor que atue horizontalmente no que é chamado por Noêmia Varela de sala-laboratório (VARELA, apud FRANGE, 2001, p. 147), onde o aluno exercitaria seus interesses, pelo lúdico e criativo, como uma ponte simbólica para a criação atmosférica do ateliê. O lúdico que conduz a arte, a arte que conduz ao trabalho simbólico. Para Noêmia, a arte é uma própria forma de cognição, a arte é uma forma de pesquisa, onde em ateliê se desdobra a singularidade.

Aqui não existe distinção exata entre professor e aluno, sendo frequentemente chamados ambos de professor-aluno, parte daqui sua subversão. O aluno-para-o-professor da Escolinha, no ponto de vista destes anos iniciais da Escolinha e do MEA, corresponde ao aluno-pesquisador. Uma inversão direta do que seria o cronotopo de laboratório, mas, como antes visto, rumo a circularidade da pesquisa, numa construção de mútua ajuda em direção a indivíduos de existências singulares. O *cronotopo do laboratório invertido ou cronotopo sala-laboratório das crianças*, é, então, uma subversão: do aluno-para-o-professor sendo o aluno-pesquisador; o professor-para-mim, como o professor-aluno, logo também aluno-pesquisador; o professor-para-o-aluno como o incentivador, catalogador, propositor e pesquisador, logo, também aluno-pesquisador. Nisto reside, a profunda subversão da Escolinha de Artes do Brasil.

Porém, se em destinatário e posicionamentos o cronotopo augustiano e o noêmiano se assemelham, não se pode dizer o mesmo exatamente de seus sobredestinatários. Se dividem enquanto subversões, enquanto o augustiniano é puramente não-institucional, visando quase uma desforra em relação a escola institucional. Em ampla medida, Augusto Rodrigues é o mais próximo da discursividade de Cizek, tanto para Augusto quanto para Cizek, a escola era essencialmente um problema. A Cizek é atribuída a frase “Nada ensinar, nada aprender! Deixar crescer das próprias raízes!”, assim como “Desescolarização da Escola” (WICK apud IAVERLBERG, 2015, p. 69), Augusto Rodrigues concordaria com essas afirmações, tanto Cizek quanto Augusto tem uma postura mais voltada a arte que a pedagogia. Sua concepção, quando mais próxima de Read, se afirmaria como a capacidade da educação em construir a paz, pela solidariedade e contra o monologo da competição. Em contrapartida, o cronotopo noêmiano é subversivamente

comprometido com a própria educação das artes, independentemente de seus elos institucionais.

Noêmia representa, pois, uma professoralidade ancorada na interdisciplinaridade, a arte desempenha um papel plural e interdisciplinar. Noêmia, representa uma proposição para o MEA, como diria Frange (2001, p. 123), triádica: como construção intelectual, com uma dimensão estética e uma dimensão artística, sendo essa a base para uma educação criadora. Com sua marca *libertária sempre presente*. Porém, cabe a ressalva, no que corresponde a sua inserção universitária, Noêmia atestaria estar muito mais ligada a Faculdade de Belas Artes do que a de Educação (VARELA, apud BARBOSA, 1986, p. 24). Para Noêmia, o MEA chegaria à Faculdade de Educação depois de seu amadurecimento.

Este movimento nos faz voltar aos cronotopos de Cizek, ao que correspondem ao cronotopo da livre-expressão romântica e o cronotopo da livre-expressão artística. As Escolinhas teriam um tanto de um, um tanto de outro. Quanto ao romântico, percebe-se que nas Escolinhas a criança possui o controle do tempo, produz em função própria e tem sua capacidade enaltecida. De fato, especialmente as Escolinhas são românticas, o aluno tem a seu dispor o que necessitar. Todavia, o tem enquanto aluno-pesquisador, tanto quanto o próprio professor. Ao que concerne à livre-expressão artística, não podemos enxergar de fato a criança sofrendo imposições específicas do próprio campo da arte, todavia, o espaço também corresponde ao ateliê do artista, o tempo é de fato organizado em direção a própria produção. Mas se é possível dizer que de alguma forma o aluno sofre alguma imposição do campo artístico, é tão somente da inserção dos próprios artistas como professores-alunos no espaço do ateliê, bem como a frequência de figuras do meio artístico dentro do espaço escolar do ateliê. Novamente, como atesta Noêmia, *as Escolinhas estão mais próximas das Belas Artes do que da Educação*.

Porém não podemos esquecer, mesmo para Noêmia não se constrói um educador sem uma séria fundamentação psicológica. Isso remete diretamente aos fundamentos da Escola Nova. Mesmo em seus apoiadores iniciais, com Helena Antipoff e Anísio Teixeira, bem como a própria influência que se teve com a educação de alunos excepcionais. Temos diretamente um cronotopo do ateliê-laboratório, este talvez seja inerente a qualquer pesquisa, qualquer um que tome a criança como o centro, impreterivelmente em algum momento lhe fará objeto de estudo. Talvez isso

seja inevitável em qualquer pedagogia. Todavia, o sobredestinatário em nenhum momento, para as Escolinhas, será alguma forma de nacionalismo.

Enxergamos, até mesmo, por sua forte concepção calcada em Read, uma espécie de cronotopo industrial. Porém, se o cronotopo industrial remetia a produção de mão de obra, do desenho aplicado a indústria e a indústria comandando a execução das aulas de arte, aqui temos uma forma de inversão, a indústria que pretende as Escolinhas é mais sobre formar uma categoria de trabalho do que sua mão de obra. A indústria pensa sobretudo na formação de educadores criativos, que se identifiquem enquanto trabalhadores e pesquisadores, educadores de artes. Neste sentido, aqui o aluno-professor é antes o professor do que o aluno.

Organizamos sistematicamente os cronotopos de Augusto e Noêmia de acordo com a tabela 10, nelas distinguimos as diferenças entre ambos cronotopos, mesmo esses sendo sutis. Devendo-se a ressalva de que esses cronotopos em específico referem-se fundamentalmente a formação de professores.

Tabela 10 – Cronotopos Augustiano e Noêmiano

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
EAB: Augustiano* ¹²²	Formação de professores que atuam horizontalmente	Puramente não institucional, desforra em relação a escola e institucionalização (mais próximo a Cizek), mais em direção a Arte que ao Ensino.	Sujeito criador, preocupado com o espaço acolhedor e fazendo suas pesquisas independente de institucionalização	Artista-professor, um criador que organiza o espaço em função da própria criança	Educador é construído em oposição a escola tradicional, devendo-se sempre criador
EAB e Curso Intensivo de Arte e Educação (CIAE): Noêmiano *	Formação de professores que atuam horizontalmente.	Subversivamente comprometido com a própria educação de artes, independentemente de sua institucionalização ou não. A educação se pretende criadora e de marca libertária. Intenta a formação de uma categoria de trabalho	Interdisciplinar, de papel profundamente plural em relação as Artes e Educação. Função triádica: construção intelectual, dimensão estética e dimensão artística.	Professor-pesquisador, este criador e libertário	Educador é construído com uma forte fundamentação psicológica, estando neste momento próximo a Escola Nova

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Visto que não se sistematizava, mesmo formando professores, é difícil encontrar no MEA alguma espécie de sistema ideológico constituído. Mesmo o CIAE mudava anualmente, cada unidade de Escolinha era descentralizada e respondia as

¹²² O asterisco deve-se ao fato destes cronotopos fazerem menção especificamente à formação de professores.

necessidades locais, a pesquisa mesma, fazia-se no puro cotidiano. Em termos bakhtinianos, diríamos que a Escolinha vivia da ideologia do cotidiano, uma linha centrífuga estabelecida pela palavra desordenada, mas nunca perdida, apenas não fixada em sistema. *O movimento da Escolinha, em sua abertura, para Bakhtin, seguiria o próprio movimento natural da cultura*, a desordem instituída pela heteroglossia, do professor-aluno de ateliê.

O ateliê se torna espaço, um território existencial, espaço-tempo do próprio educando, espaço esse de cognição. Podemos dizer, então, que mesmo a pesquisa se fez pela polifonia, sendo inclusive recorrente aqueles que diziam que o Movimento das Escolinhas não possuía alguma espécie de ideologia. Na percepção bakhtiniana, novamente, diremos que essa é uma afirmativa equivocada, a ideologia do MEA é bem estabelecida, como ideologia do cotidiano. Como movimento, também é bem estabelecida, como movimento descentralizado de concepção libertária. Tanto é descentralizado e libertário, que segundo Ana Mae Barbosa (BARBOSA, apud SILVA, 2014, p. 139) para sua vinculação com a Escolinha de Artes do Brasil e com o MEA, não era necessário nenhum aporte financeiro, somente uma visita anual para os encontros. Tem-se com isso que para o MEA era mais importante a difusão e o reconhecimento, ligado ao movimento que em si já possuía algum reconhecimento, que alguma espécie de lucro financeiro aos envolvidos. Novamente, percebemos a tentativa da criação de uma formação de categoria de trabalho.

De alguma maneira, o ateliê e o educador, estes confundidos com um movimento quase grotesco (em sentido bakhtiniano) de confusão de papéis, tornou o espaço educativo do ateliê em praça pública. Como tal, são diversas as vozes e discursos presentes, sendo dessa maneira impossível estabelecer uma única e inequívoca posição. A Escolinha não se estabeleceu um diálogo próprio, *ela era o próprio diálogo*, sua construção foi e ainda é ininterrupta. *Se é possível enxergar um legado como discursividade não-formal, encontramos nisso, o ateliê não-formal não possui um discurso próprio, ele é discursividade pura*. Espaços não-formais, criados sob um gerador discursivo do MEA, são agentes dialógicos por excelência.

3.3.O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: IDEOLOGIA E DECLÍNIO

Devemos dizer: o fato de não possuir monologia, foi sua grande conquista e motivo de declínio, sua não sistematização culminou não na dissolução, mas em linhas de fuga. Por fim, visto sua diversidade de atuações e entendimentos enquanto movimento, fica claro que se tratou de um movimento heteroglóstico, sua não centralização em um discurso unitário foi motivo de toda dispersão e potência. Se é possível enxergar uma espécie de monoglossia, será na centralização na figura de Augusto Rodrigues, como uma espécie de porta voz. É possível separar a experiência do MEA em ao menos três momentos distintos: sua gênese e criação com Augusto Rodrigues como principal porta voz; sua consolidação e desenvolvimento pedagógico, sob a supervisão da direção de Noêmia Varela; seu declínio, ou ao menos mudança de comportamento, sob a gestão pós-85, já sem Augusto nem Noêmia.

A gestão pós-85 optou por algumas abordagens que talvez em gestões anteriores seriam impensáveis. Não desejo com isso questionar suas atitudes, apenas deixar evidente a mudança de tom que ocorreram no MEA. Durante essa gestão, foram ampliadas as cargas horárias dos CIAE, para que pudessem ser administradas mais disciplinas. Também podemos ver a presença com maior intensidade da literatura, sendo comum cursos de literatura, poesia ou história em quadrinho. Com a nova coordenação, a partir de 94, são feitas avaliações recorrentes. Assim como, na década de 90 foi onde talvez a divulgação das Escolinhas tenham sido mais intensas, tendo recebido apoios da Funarte.

Porém, como natural para o MEA, houve mais um período de problemas orçamentários. Tentativas foram feitas de enquadrar a Escolinha na Lei Rouanet, porém sem sucesso. Mesmo com o apoio de diversos intelectuais, a Escolinha passava por dificuldades, necessitando atualizar até mesmo suas documentações. Neste contexto, acaba produzindo uma série de livros e exercícios em parceria com a Fundação Roberto Marinho, para acompanhar 20 aulas do Telecurso 2000. Neste período, talvez o marketing da Escolinha tenha sido como nunca explorado. Durante este período, também ocorreria o que mais seria contra os preceitos iniciais das Escolinhas, algumas atividades como concursos de desenhos infantis. Nos anos iniciais da Escolinha, ficava explícito a abolição de qualquer tipo de concurso, sendo mesmo as exposições elaboradas sem competitividade alguma. As provas, as

seleções, os prêmios, seriam execrados em anos iniciais da Escolinha. Sob nova gestão, não seriam tão malvistas, ocorrendo em 1996 e 1998.

O convênio com a Lei Rouanet seria eventualmente firmado, sendo por alguns anos recebida na Escolinha, todavia, na entrada dos anos 2000, novamente a Escolinha apresentaria dificuldades financeiras, ficando por vezes sem sede nem como continuar com seus projetos. Diversas também seriam as tentativas de atualização sobre os caminhos da educação de artes, assim como a capilaridade da Escolinha atinge crianças em situação de risco ou comunidades. O lúdico e a natureza aparecem mais presentes, sendo também envolvidos o MST, auxiliando sobre o reaproveitamento de matérias. Novos estatutos seriam apresentados, afirmando a necessidade de revisão, atualização e reformulação.

Paradoxalmente, neste novo momento, sob uma direção renovada, ressurgem alguns elementos da Escola Nova. Isso fica evidente na participação da Escolinha na realização do seminário “Animação da Escola Nova” (BRITTO, 2008, p. 152), onde foi discutido o aprender fazendo. O novo enfoque seria a ludicidade, colocado como nova questão central a Escolinha, o que muito se assemelha a manutenção de interesse de Dewey. Por fim, ao menos no que se tem de registro, é somente em 2003 (BRITTO, 2008, p. 167) que surge pela primeira vez em um projeto das Escolinhas em busca de uma identidade nacional, mais do que nunca, a presença da Escola Nova se faz notar.

A Escolinha de Artes do Brasil e seu movimento, são como todo ateliê não-formal de artes. São uma unidade orgânica que constantemente, pela ideologia do cotidiano, se reorganiza. Talvez por pura contradição a Escolinha em seu último período de registro tenha se voltado novamente para seu início, sendo mais ligado que inicialmente a Escola Nova. Contudo, suas tentativas de atualização ao período contemporâneo e pós-moderno são louváveis. Novas discursividades, a tentativa de introduzir a internet, o grafitti, a palavra, as histórias em quadrinho, a africanidade etc.

Porém, ainda podemos estabelecer ao menos duas linhas de fuga com relação ao MEA. Eles não seriam dissidentes, mas, fatos discursivos ou discordâncias ideológicas que se estabeleceram pela oposição ou pelo diálogo iniciado dentro das próprias Escolinhas. São eles a dita por Noêmia (VARELA, 2011, p. 235) “doença” por Lowenfeld que ocorrera na década de 50¹²³ e tomou conta até mesmo do ensino

¹²³ A referida data apresentada por Noêmia Varela, da década de 1950, refere-se à primeira impressão do livro do ano de 1947, ainda no original. Tem-se com isso, que a maior acessibilidade a obra será

regular. Sendo, segundo Ana Mae Barbosa (1975, p. 72), ao menos em pesquisa realizada entre 1970-71, difundido como sugestão de temas (influência de Lowenfeld) e lido por 86% dos 215 professores participantes da pesquisa. A segunda linha de fuga, é a concepção da Escolinha de Arte de São Paulo, concepção essa de ensino em oposição as Escolinhas, estabelecida por Ana Mae Barbosa, que desembocaria em propostas pós-modernas.

3.4. O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: O CRONOTOPO DIVERGENTE

Começamos por Lowenfeld, admirado em ampla medida dentro do movimento e um importante formador de discursividade para o ensino de artes brasileiro como um todo. Sua contribuição dentro da Escolinha é primordialmente metodológica, fazendo relação a didática estabelecida por uma parcela significativa de seus professores. Sua contribuição está fundamentalmente na concepção de capacidade criadora, bem como o estudo do desenvolvimento empreendido pelo autor.

Mesmo seminal, a contribuição de Lowenfeld para as Escolinhas é específica e quase restringida ao livro *Desenvolvimento da capacidade criadora* (1972), livro este voltado não somente a educadores de artes, mas para professores em geral, bem como pais interessados. Esse texto seminal, de Lowenfeld e Brittain, vai desde as escolas primárias até a escola secundária ou a educação para adolescentes, primando pela valorização das atividades criadoras, pelo desenvolvimento e pelo crescimento. A educação é vista como uma atividade unificadora, partindo da própria criança, sendo, pois, centrado na criança.

Se coloca como oposição da educação tradicional. Entendendo essa como voltada ao consumo. A educação voltada ao consumo não possuiria valores, assim perder-se-ia o indivíduo. Lowenfeld e Brittain partiriam de uma nova filosofia escolar. Neste sentido, a arte, na compreensão dos autores, pretenderia desenvolver algumas capacidades: a de pergunta-resposta, as formas de organização e as relações estabelecidas pelos educandos. Partiria da arte, portanto, o propósito de buscar

posterior, em função da barreira do idioma. A primeira edição em espanhol só será produzida no ano de 1961, na Argentina, dividida em dois volumes pela editora Kapelusz. A primeira edição em português só será traduzida em 1977, pela editora Mestre Jou. Ambas as edições, tanto a argentina quanto a brasileira, farão referência a diferentes edições da obra original.

perguntas e respostas, vendo a capacidade de ação como maior que a possibilidade de um conhecimento acumulado. Buscando uma oportunidade de criação, como em uma relação do artista com seu ambiente.

A experiência com ambiente se daria pela interação com símbolos, estes pela própria relação com o ambiente chegariam à abstração. A aprendizagem se daria pelos sentidos e pelo meio, como uma resposta, seria dada à criança a oportunidade de aprender pelos próprios sentidos. Para Lowenfeld e Brittain, os distúrbios emocionais e a não solidariedade são provenientes da falta destes estímulos sensíveis.

Para os autores, existe uma contrapartida entre a arte infantil e a arte adulta. A arte infantil seria voltada para a expressão interior, enquanto a arte adulta valorizaria e se vincularia a uma forma de beleza externa. Neste ponto, os autores seriam o retrato do que será conhecido como o ensino de artes modernista, não reconhecendo, evitando, ou não dando a devida importância ao envolvimento da criança com a cultura visual que lhe cerca, sendo ela adulta ou não. Para Lowenfeld e Brittain, crianças são dinâmicas, vinculando sua arte diretamente a linguagem do pensamento. A sua auto-expressão, em caso de uma mediação com o universo adulto, correria o risco de ser regulada pelo adulto que media. *A busca de Lowenfeld é por uma liberdade criadora sem interferência, visando o processo em detrimento do produto final.* Porém, o que fundamentalmente fica, como basilar de seu pensamento, é a consideração da criança, independentemente do seu ponto no processo de desenvolvimento, como indivíduo.

Novamente, Lowenfeld e Brittain estabelecem distância em relação as Belas Artes. A educação artística que visavam envolveria os processos dos indivíduos, enquanto as Belas Artes se ocupariam primordialmente com os produtos finais. A educação que almejam os autores passaria pelo estímulo da expressão pessoal e dos sentimentos. Em diversos sentidos, Lowenfeld e Brittain enxergam a importância da auto-expressão. Primordialmente contra um processo maquínico do que seria a concepção tradicional, buscando um novo lugar de contribuições para sociedade, através do autocuidado. O indivíduo é uma necessidade democrática, sendo indispensável que este se auto identifique. O processo de autoidentificação também é uma necessidade de identificar-se com o outro, só se reconhecendo se reconheceria o outro, somente nesta troca se cria e ao mesmo tempo se contribui.

Lowenfeld e Brittain seriam contra um sistema educacional exclusivamente intelectual, onde se acumula conhecimento sem aprender a usá-lo. Não é tanto o conteúdo que interessa aos autores, mas o modo de expressão. Não seriam tão preocupados com o resultado quanto seriam com o processo. A falta de expressão levaria a frustração, a auto-expressão, portanto, é parte do desenvolvimento do *eu*. Como diria Rosa Ivelberg (2015), para Lowenfeld, o objetivo da educação de artes é não a arte em si mesma, a experiência estética ou o seu produto, mas a criança que cresce criativa e sensível, aplicando a experiência com a arte em diferentes âmbitos da vida.

A arte também seria, para os autores, um reflexo da sociedade assim como uma forma de prazer. A arte quando incompreendida, seria reflexo de sua desvinculação da vida e da ciência. Para os autores, arte e ciência são imbricadas, ambas seriam formas de dissolução do espaço, representando avanços simbólicos, estes com apoio social (ciência) ou sem este apoio (arte). Por ser um aspecto vital da sociedade, a arte deveria, na visão dos autores, ser ensinada o mais cedo possível, sendo uma educação dos padrões voltados aos sentidos.

Na perspectiva de desenvolvimento de Lowenfeld e Brittain, o desenho é um meio de aferir o desenvolvimento da criança, inclusive seu desenvolvimento social. Pelo desenho, se percebe desajustes, dificuldades e adaptações da criança. Mesmo pela repetição, essa vista pelos autores como um meio rígido de pensamento. A rigidez seria, então, vista como *desajustes afetivos*. Assim como o uso de moldes no desenho, estes seriam formas de dependência para as crianças, dificultando sua capacidade de adaptação com situações novas.

O desenvolvimento criativo e criador é concebido concomitante ao desenvolvimento intelectual, identificado como o desenvolvimento da consciência de si e de seu meio. *O desenho de uma criança, quando rico em detalhes, via de regra, é reconhecido pelos autores como um desenho de uma criança com elevada capacidade intelectual*. Por fim, o desenvolvimento da auto-expressão, também passa pela autoimagem, onde a criança também desenvolve sua percepção corporal.

O desenvolvimento social se daria como um reflexo das experiências sociais, por onde a expressão iria do individual até o social. No sentido social proposto por Lowenfeld e Brittain, a arte serviria como um ponto social de conexão entre diversas culturas e sociedades, sendo para os autores os principais meios de interação sociais

entre as crianças: a arte e o recreio escolar. O desenvolvimento social, ao fim e ao cabo, seria uma forma de desenvolvimento da *responsabilidade social*.

A estética, bem como seu desenvolvimento, é vista por Lowenfeld e Brittain como uma forma de organização das formas, sendo ela não uma imposição, como seria o caso das Belas Artes ou o ensino regular, mas um ato criativo em si. A estética, seria uma forma de organização da própria personalidade, pautando de alguma maneira o inconsciente.

Sua concepção de estética é indissociável do próprio processo de criação, em sentido estrito a estética é a própria criação e percepção da arte, como forma de organização, sendo, para os autores, a estética diferente de sentimentalismo e de alguma forma de acumulação de conhecimento. Em Lowenfeld e Brittain, a estética se dá na espontaneidade do ato criativo, sendo ela um *processo ativo de percepção dos objetos*. Neste sentido, os autores desconfiam da história da arte, por ela pautar-se em uma concepção estética que visa o bom, o autêntico e o belo. Enquanto a estética a que se propõe visa mais ao indivíduo que a imposição de ideias ou conhecimento. Dito isso, para Lowenfeld e Brittain, o ensino da estética parte sempre da indicação de preferências, nunca de avaliações do juízo estético. A estética é vista como uma forma de sensibilização de si.

Compreender o desenvolvimento seria uma necessidade para poder utilizar propriamente a experiência artística, bem como vincular as questões estéticas da personalidade e do inconsciente, sendo preferível a diferenciação dos modos de criação, não necessariamente dos temas. Em seus estudos, Lowenfeld e Brittain irão acompanhar por diversas idades e níveis de desenvolvimento o mesmo tema, assim assumirão a sua teoria e sua pesquisa. Por este motivo não fazem necessariamente, ou ao menos não se interessam, pelas diferenciações temáticas em níveis diferentes de desenvolvimento, mesmo que as apresentem. As etapas de desenvolvimentos são, para os autores, fenômenos sucessivos de um processo contínuo, este que pode ser interrompido em algum ponto, indo da garatuja até o realismo, não sendo este realismo confundido com o realismo fotográfico ou técnico. As etapas do desenvolvimento gráfico da criança, por sua vez, reiterariam seu desenvolvimento mental.

Todavia, a capacidade criadora difere do que seria o campo intelectual. A capacidade criadora, diferentemente do que seria o campo intelectual, não necessariamente *a priori* possui respostas prontas, é o que os autores irão se referir

como *capacidade de pensamento divergente*. O divergente, sendo o sem respostas, logo o criativo. Neste ponto, identificamos diferentes falas e colocações, tanto das Escolinhas quanto do ensino regular que era contemporâneo ao ensino do MEA. Direcionados na busca pelo pensamento divergente, este podendo ser interpretado como uma espécie de cronotopo próprio, o *cronotopo divergente: onde é estimulada na criança ou no aluno, qualquer que seja sua idade, o pensamento desviante e sem respostas definidas, sendo este o objetivo mesmo da educação da aula de artes*. Este cronotopo é avesso a toda forma de cópia, sendo fundamentalmente moderno, ele sempre visará o *novo*. Tem como seu destinatário o pensamento sem resposta, seu sobredestinatário, por sua vez, é a novidade e inovação.

Pela concepção de Lowenfeld e Brittain, a escola primária seria composta por procedimentos sem soluções corretas, centrado no estímulo, onde a criação é o polo oposto da memorização. O aluno, em sua concepção, deve ser estimulado *para não se tornar retraído*. O papel do professor seria o do estimulador da atmosfera da sala de aula, sendo ele o elemento mais importante da boa educação. A produção da atmosfera favorável, se dará pelas maneiras de organizar o espaço. Sem abuso autoridade, de maneira democrática, sem *laissez faire*. Neste sentido, Lowenfeld e Brittain se aproximam muito da concepção de Read, todos autores concordariam na primordialidade do espaço acolhedor: essa concepção se transfere ponto a ponto para o MEA, sendo a busca de Lowenfeld e Brittain, a busca pelo professor flexível, cordial e democrático. A organização deste espaço acolhedor, de atmosfera favorável, sendo feita a distribuição dos materiais criativos e os colocando à disposição e fácil acesso dos estudantes (visando seu nível de desenvolvimento). Talvez seja essa disposição espacial, a maior contribuição de Lowenfeld e Brittain, objetivamente, para as Escolinhas.

Para Lowenfeld e Brittain, o professor não é necessariamente um artista, não à toa, este livro não é destinado a este público em exclusivo. Todavia, o professor deve necessariamente conhecer seus materiais a disposição, tendo familiaridade com sua expressividade. O professor também deve ser capaz da auto-identificação, deve poder se relacionar com o Outro, sendo este outro o aluno. O material e a expressão devem formar um todo coerente, onde *o professor somente é artista na medida em que domina este meio de expressão*. O professor precisaria dessa familiaridade com o material e a sua expressividade, pois, *daí que ele desenvolvera sua capacidade de compreender a expressividade infantil*.

Em ampla medida, são dessas premissas que se baseiam e solidificam os cursos de preparação professores do MEA. Bem como são dessas premissas que boa parte do ensino infantil regular de artes, ao menos no nível da escola primária e da primeira infância. O material voltado a expressão será corrente e incentivado no ensino regular durante anos, ainda sendo presente em algumas escolas e instituições até os dias de hoje.

A educação, na concepção dos autores, quando vista em fragmentos é tornada em um processo artificial, devendo, pois, ser integral e integrada em suas unidades. A integração justifica-se mesmo no próprio indivíduo, que não terá essa separação interna em seu desenvolvimento. A arte seria como que o núcleo de aprendizagem da própria escola, onde se investigaria o desenvolvimento, sem nunca praticar alguma espécie de classificação. A investigação seria de: interesses, emoções e experiências. Se buscaria não o conteúdo, mas a maneira como ele se expressa. A arte, para os autores, não se qualifica, sendo, portanto, absurda a prática de provas, concursos e competições. Essas premissas compactuam com Read, bem como ao menos até a década de 90 são vigentes dentro das Escolinhas.

Ao tratar da infância, sobretudo a primeira infância, Lowenfeld e Brittain dão especial atenção a interação da criança com o ambiente. O desenvolvimento anotado pelos autores vai desde a garatuja (não representativas), aos desenhos desordenados (iniciando das formas circulares até as formas retas), até os desenhos controlados (onde os desenhos começam a ter relação com o ambiente), finalmente chegando aos desenhos com nome. Os autores compreendem que ao menos a partir dos desenhos controlados, a participação do adulto na experiência da criação infantil é particularmente importante. Desenhos, segundo os autores, se iniciam como sensações cinestésicas, essas que se desenvolvem e são dominadas, até o ponto onde a criança introduzirá, ou ao menos desejará, a introdução do adulto em seu trabalho como uma forma de troca.

A partir das garatujas com nome, mais ou menos a partir dos 3 anos de idade, ocorreria uma mudança no pensamento cinestésico, esse se desenvolveria agora como pensamento imaginativo. Neste momento, a criança começaria a desenvolver figuras mentais, passando mais tempo no mesmo trabalho. Agora as cores teriam mais importância, sua seleção deixaria de ser tão arbitrária quanto nos períodos anteriores. É considerado por Lowenfeld e Brittain, como o período exploratório das cores.

Os autores, sobretudo ao tratar da primeira infância, constroem um ensino baseado na sugestão, nunca em soluções previamente estabelecidas. Observam também uma relação direta entre a garatuja e o ambiente onde se insere a criança. Novamente, analisam a repetição como uma forma de estereótipo, reconhecem de alguma maneira um primado da novidade em todo desenho. Em busca dessa novidade, desejam *crianças criadoras e sem influências exteriores*, sendo a criança criadora, aquela que não precisa de aprovação.

Consideram o desenvolvimento como um movimento contínuo, mas nunca uniforme, sendo a garatuja um espelho do desenvolvimento físico-afetivo da criança, dividido por etapas pelos autores, que ordenam este desenvolvimento, no qual nas primeiras etapas não será necessário motivação ou incentivo a criação, ela se daria espontaneamente. A motivação só será necessária progressivamente. Nas garatujas iniciais, *a influência externa seria até mesmo um problema*. Somente a partir da garatuja com nome, quando a criança começaria a compreender seus próprios pensamentos, a influência externa passa a ser interessante.

O desenvolvimento, passada a fase dos desenhos com nome, chegará a uma formação pré-esquemática, onde as criações serão formações conscientes da forma já possuindo referências a objetos visuais. Neste momento, existe um testemunho tangível do desenvolvimento mental, quando a criança começa a organizar sua relação com o ambiente.

Este desenvolvimento pré-esquemático, segundo os autores, parte de uma representação humana, porém, não partindo do natural. A criança parte sempre de uma percepção egocêntrica do mundo, onde os conceitos e símbolos continuamente se modificam. Neste momento, a cor ainda faz pouca relação ao objeto, sendo o momento do predomínio da forma. Onde a criança vai conceber o espaço de acordo com o que a rodeia, não concebendo o fora de si, existiria uma relação entre o espaço corporal e o espaço dos objetos. Os autores identificam *na falta dessa relação de espaço, uma marca da falta de cooperação social*. Nessa etapa egocêntrica, existiria uma relação espacial ao lado do emocional, formando um processo mental próprio. *Aqui as relações concretas são convertidas em experiências de aprendizagem. Onde a criança criadora é essencialmente individualista, motivada por sentimentos e percepções, tornando a consciência do ambiente em uma forma vital de arte.*

Caberia ao professor nesta fase produzir um ambiente adequado, como uma forma de relacionar o exterior da produção criativa infantil, considerando que

diferentes sensibilidades se desenvolveriam em diferentes formas de percepção. Para os autores, torna-se um tabu a censura de qualquer forma de expressão, as temáticas, portanto, deveriam se relacionar aos temas da própria criança, *sendo os temas menos importantes que o processo de sua produção.*

O material artístico, para os autores, é um aliado da expressão, devendo ser subordinado a melhor forma de expressão possível. Materiais, para Lowenfeld e Brittain, são *atos artísticos*, sendo seu controle e especificações estritamente relacionados a expressão. Por fim, novamente os autores indicam a fuga a qualquer forma de estereótipo, a repetição evitaria o fim do processo de desenvolvimento, sendo neste momento intelectual, social e estético.

Segundo Ivelberg (2015), o material artístico e a técnica são trabalhados por Lowenfeld de maneira singular. O autor separaria técnica de procedimento, o procedimento fazendo parte do próprio material, sendo necessário sua elucidação para o bom desenvolvimento do trabalho. Porém, para Lowenfeld a técnica não precisa ser ensinada, o autor rejeitaria explicações e ensino de técnicas, sendo função do aluno desenvolvê-las por si mesmos. Ainda segundo Ivelberg (2015), Lowenfeld só aceitaria recorrer ao ensino de técnicas no caso de adolescentes, quando a continuidade de sua expressividade depender de outras soluções técnicas que não as desenvolvidas espontaneamente.

Segue-se para etapa esquemática, onde os conceitos com o ambiente já estão formados de maneira explicitamente individual. O esquema é um conceito de uma criança formado para um determinado objeto, ele se repete continuamente com algumas variações, caso não se apresentem variações o esquema é considerado, por Lowenfeld e Brittain, como estereótipos. Esquemas são representações na forma de um conhecimento, este que é ativo e representa ao mesmo tempo objetos e pessoas. As relações espaciais, doravante, serão entre si e o outro. Organizados geralmente sobre o que os autores chamam de linha de base, onde se esquematiza as relações da criança com o ambiente. Neste momento, *a arte é para criança uma forma de comunicação.* É incentivado neste momento o desenho no chão, para que a criança consiga criar em qualquer direção, visto que as sensações cinestésicas experimentadas pelas crianças determinam seus conceitos espaciais.

Existe a partir desta fase do desenvolvimento necessidade de organizar espaço e tempo, estes são organizados em diferentes momentos dentro de um mesmo desenho. Formando, então, sequencias de ações e movimentos. Neste momento do

desenvolvimento, as crianças desenhariam de uma maneira que os autores chamam de desenhos do tipo raio x, onde em um mesmo plano se identificam o exterior e o interior de um mesmo objeto representado, como uma casa onde se pode ver o interior e o exterior.

As variações tornam-se importantes, são elas variações de exagero, de supressão e de mudanças de significado/simbólicas. As crianças não seriam, segundo os autores, conscientes destes exageros, esses seriam *formas auto-plásticas de representação*. O desenho seria feito pelo todo, não pelas partes, *o retrato do todo é constituído subjetivamente*. As cores, doravante, vão ser estabelecidas por relações com o objeto representado, desenvolvidas categorias de classes e generalizações, sendo elas de *relações próprias e emocionais*, são ainda ignoradas nessa fase aspectos formais da arte. Já existiriam, entretanto, reflexos da evolução interior infantil. A atitude egocêntrica agora é substituída por uma lógica de relações de objetos. A cooperação passa a ser possível, a criança consegue agora se ver como parte do meio, sua inserção na escola passa a ser também social. A arte é vista como uma forma de consciência infantil do redor, um conhecimento ativo, novamente, a arte é vista como comunicação, desta vez uma comunicação social.

Os autores fazem uma ressalva, de que no período esquemático a variação e a flexibilidade dos esquemas é a parte mais importante do desenvolvimento afetivo desta determinada fase do desenvolvimento. Deve-se evitar que a criança neste período sinta a alguma forma de estagnação. Retomando o princípio de sua reflexão, os autores buscam o divergente, a fuga de qualquer esquematismo e a necessidade constante da busca do novo. A arte, vista pelos autores como uma busca e emprego construtivo das emoções, *visa neste momento o desenvolvimento social, sendo o desenvolvimento perceptivo do social o foco de suas preocupações*, pela necessidade de criar relações significativas. Para os autores, o desenvolvimento estético, via de regra, não tem idade determinada. A falta do desenvolvimento estético será percebida pela *falta de organização do indivíduo*.

Neste ponto do desenvolvimento, a função do professor passa a ser auxiliar o aluno na busca pelo divergente. O aluno simboliza formas vivas, estas partem de seu meio. Palavras chaves para estas buscas seriam: Onde? Qual ação estão tomando? Quem somos o nós representado? (estimula-se que o aluno saia do eu). Doravante, *a atmosfera deve-se flexível, a rigidez seria considerada a morte de qualquer método criador*. Percebe-se com isso, que o cronotopo divergente, este que busca uma

resposta nunca definida, sempre nova, parte de uma concepção de espaço sempre em flexibilidade, visando a renúncia de qualquer forma de estagnação ou rigidez. A concepção do método criador de Lowenfeld e Brittain, parte deste espaço, acolhedor e flexível. *Consideraremos este espaço acolhedor e flexível como o destinatário de sua pedagogia, o sobredestinatário, sendo o próprio pensamento divergente, sempre novo.*

Neste ambiente flexível, *a criança desenvolveria suas próprias técnicas*, o material disposto em sala deveria ser o adequado para o momento de seu desenvolvimento emocional. O professor deve reconhecer o material adequado para a expressão. Este período, marcado pela passagem para a arte como forma de comunicação, que atinge um nível conceitual mais avançado, rumará e se desenvolverá como uma capacidade de abstração, no pleno pensamento abstrato.

O desenvolvimento trabalhado por Lowenfeld e Brittain tende ao realismo, a etapa que dá sequência ao esquematismo é o começo deste realismo. Este início é marcado pelo pensamento comunitário, em que a criança já enxerga seu grupo, sendo independente da ação em relação ao adulto. Começa neste momento uma fase de conflito com os pais. As produções agora fazem referência a gêneros e expressões, ganhando em detalhe e perdendo em ação, segundo os autores, nesta guinada em direção ao realismo, progressivamente vão sumindo os exageros. A organização esquemática subjetiva passa, então, a cair em desuso. *Segundo os autores, parte-se do simbólico em direção ao naturalismo.* O período tão caracterizado pela ação de grupos e comunitária, também é um período em que se dá início a crítica, bem como a autocrítica e a repressão.

Fica marcada essa fase do desenvolvimento pela independência do pensamento da criança em relação ao adulto, ela percebe essa diferença. Suas experiências serão a retratação de sua realidade, mesmo que *não partindo de um ponto de vista objetivo do naturalismo.* Novamente, a experiência artística se dará como uma forma de desenvolvimento emocional, agora também como experiência de socialização. Porém, *a atividade criadora, mesmo em relação ao grupo, continua sendo uma realização individual.* Cabe ao professor, neste momento, organizar os grupos e proporcionar-lhes espaços de empatia. O professor é, então, um catalizador subordinado as atividades dos grupos, devendo estimular interesses específicos tanto de indivíduos quanto de grupos.

Para os autores, a arte é uma forma de organização sensível das expressões concretas dos sentimentos, sendo por isso importante também na educação secundária. A crítica de Lowenfeld e Brittain se dará muito em função de aulas voltadas a *produção artística, mas não ao desenvolvimento de atitudes artísticas*. A busca da escola secundária deveria ser, segundo os autores, o interesse pessoal do aluno dividido entre o: foco vocacional; foco de sentimentos e emoções. Sendo o entrave do período anterior de desenvolvimento agora mais latente, visto que no desenvolvimento crítico a expressão desinibida passa a ser dificultada, a confiança na expressão é agora algo a ser trabalhado pelo professor. O naturalismo, agora, deve independer da vontade do eu, o período secundário faz parte de uma autodescoberta do próprio eu.

Período esse marcado por fortes pressões sociais, quando normalmente a arte é produzida dirigindo-se não a expressão, mas a produtos aceitáveis. A produção infantil, neste momento, é compreendida pelos autores mais como uma realização artística do eu do que como arte em si, sendo vista como processo e não como parte do campo da arte. Para Lowenfeld e Brittain, *a história e política são menos importantes que o conceito do indivíduo sobre seu próprio trabalho*, essa sendo sua marca mais moderna dentre as apresentadas até o momento.

Neste momento os autores também postulam algumas negatividades, sendo elas a do associal e do destrutivo. Ambas as figuras seriam consideradas pelos autores como indivíduos não criativos, fica demarcada essa atitude durante diversas partes do texto. A nítida preocupação dos autores com o desenvolvimento criativo infantil, com sua auto-expressividade, com sua capacidade criadora e sua visão divergente, mesmo no trabalho cinestésico, a busca incessante é pelo criativo. A contrapartida da visão de Lowenfeld e Brittain, *seria o de tornar a criança inibida ou a criança introvertida em um problema, sua não extroversão ou inibição, seriam empecilhos para criatividade*. Neste ponto, identificamos a maior divergência em relação a Read e os tipos psicológicos.

Lowenfeld e Brittain identificariam duas espécies de criatividade, sendo elas a visual e a háptica (forma de sensações corporais subjetivas). A criatividade visual iria do todo até suas partes, enquanto a criatividade háptica seria marcada por sua sensorialidade subjetiva, sendo a arte infantil uma forma háptica por natureza. Os métodos de trabalho em artes seriam categorizados, então, como os espontâneos e hápticos ou divergentes e organizadores, sendo tarefa do professor servir como bom

ouvinte, consciente do método de trabalho da criança, sem necessariamente impor uma produção visual ou háptica. O estímulo doravante tem trajetória própria, fazendo menção ao percurso do próprio aluno. A busca continua sendo pelo divergente, mesmo assim, a criação requer um espaço estruturado que seja ao mesmo tempo estimulante, os autores buscam positivamente a própria ambiguidade, sem as pressões sociais de uma sala de aula regular.

As aulas, neste momento, tornam-se cada vez mais pessoais, portanto, o professor torna-se uma *figura mais informal*. Podemos adicionar ao cronotopo divergente o professor-para-o-aluno pautado pela informalidade, se o aluno de fato enxerga no professor o espaço de busca do divergente, do novo e do pensamento sem uma resposta *a priori*, ele pode enxergar neste sujeito a informalidade. Informalidade essa que deve ser calcada em uma *não avaliação*, essas em momento algum são estimuladas pelos autores. Podemos tomar, então, o *aluno-para-o-professor como um indivíduo em desenvolvimento, este autossuficiente e auto-poético*, tendo capacidade de desenvolver expressão e técnica de maneira autônoma. Seria, então, o professor-para-mim o acompanhante de desenvolvimento, este que teria o ferramental para reconhecer em que ponto do desenvolvimento se encontra determinado estudante, bem como aquele que detém o conhecimento expressivo para uma melhor continuidade do desenvolvimento emocional. Acima de tudo, é o professor um orientador, que dentre técnicas artísticas, utiliza técnicas educativas.

O professor, na concepção de Lowenfeld e Brittain, administra uma forma de conhecimento técnico, este não tão presente nas concepções de cronotopos de Read, assim sendo de alguma maneira afastado. Alunos e professores, não possuem um horizonte comum. Fica evidente que a concepção de professor em Lowenfeld e Brittain, trabalha a partir de um conhecimento técnico, este que formaria um grupo de conhecimentos administráveis, como diria Foucault (1996) forma-se um regime de exclusividade. As etapas do desenvolvimento do desenvolvimento gráfico infantil, assim como a patologização do introvertido, se transformam em um segredo dos especialistas.

Isso fica ainda mais evidente pela interpretação de Ivelberg (2015), segundo a autora, Lowenfeld era contra interpretações psicológicas da arte infantil, pois para o autor o equilíbrio pessoal e os achados psicológicos caberiam à própria criança elaborar, sem a invasão adulta. *Cabia ao professor começar seu trabalho na medida*

em que o aluno terminava o seu, novamente, somos defrontados por uma separação entre professor e aluno, entre especialista e leigo.

A consciência de si que vão tomando as crianças, de acordo com os autores, se desenvolve como um predomínio crítico e racional, o que desencadeia o fim do predomínio da espontaneidade. Aqui, no que os autores chamam de pseudo-naturalismo, a criação é uma realização consciente do que se vê. São feitos ensaios conscientes dos meios circundantes, com a preocupação do que se apresenta ao outro. A atenção das crianças sai do processo, começam a se dirigir ao produto final. Mesmo a preocupação da autoimagem, passa a ser uma preocupação física, calcada pela vergonha e pela culpa, a maior dificuldade deste período é de representar o próprio eu.

Os autores consideram uma característica desta fase do desenvolvimento a sexualização exagerada, marcada pelo exagero das proporções. Também é característica deste período a consciência espacial da profundidade no desenho, sendo para os autores irrelevante ensinar alguma espécie de perspectiva formal. Ademais, é considerado um período de consciência da necessidade da formação para o trabalho, deve-se incentivar que o aluno preste também atenção a produtos industriais. Não sendo de todo isolado de imagens como em períodos anteriores, agora os autores começam a incentivar alguma forma de relação exterior com as imagens, porém, sempre com intuito de tirar das representações e objetos artísticos possibilidades de desenvolvimento técnico *em função da expressividade*.

A motivação deste período parte da descoberta da própria identidade adolescente. Caberia ao professor ajudar o aluno em seus projetos pessoais, sendo disposto o espaço de sala de aula de acordo com os interesses compartilhados pelos alunos. Dando oportunidade ao trabalho individual, também a troca entre os grupos. Cabe a este momento um reforço ao desenvolvimento do pensamento do próprio aluno, ao seu próprio desenvolvimento, sua própria relação consigo e sua identidade, sendo o aluno que nega o auxílio, que nega a expressão, para os autores, talvez o que mais precise deste espaço.

Novamente, os temas devem ser guiados pelos próprios alunos, sendo estes pautados por seus sentimentos e suas emoções. O material passaria, neste momento, a ser um objeto secundário. Porém, na busca pelo desviante, deve-se a variação tanto do material quanto da temática. A identificação com a arte, agora no sentido de campo da arte, se faz a partir dos materiais escolhidos pelo próprio aluno. Essa identificação

também se dá pela experiência de soluções semelhantes aos artistas consagrados. Por fim, novamente a atmosfera deve ser pautada pelo emocionalmente livre e flexível, livre de qualquer forma de avaliação.

Segundo Ivelberg (2015), Lowenfeld se volta mais a produção adolescente, acreditando existir pouca pesquisa neste sentido. Para o autor, existe a necessidade dos adolescentes se expressarem ideias e emoções, sem expectativa de produções perfeitas. Propõe, neste momento, procedimentos provenientes da arte adulta. Neste sentido, Ivelberg dirá que existe uma correspondência com as propostas contemporâneas de educação de artes. Os sujeitos, para Lowenfeld, fazem arte como expressão do eu e de modo inconsciente até a adolescência (14 a 17 anos), sendo na pré-adolescência (12 a 14) quando precisariam de apoio para expressar o *eu*. Esse apoio é feito com intermédio de diferentes meios e técnicas, voltadas a resistência de representação de si e de sua crítica. Todavia, a autoexpressão continua se manifestando. Portanto, o adolescente necessita adentrar no mundo da arte adulta, visto que nesta fase o período de decisão é deliberado pelo jovem.

A entrada do adolescente no mundo de obras de arte é autorizada por Lowenfeld apenas para que ele possa observar os procedimentos que usa nas obras dos artistas, na medida em que conhecê-los se faz necessário à resolução de problemas específicos de seu trabalho (IVELBERG, 2015, p. 85-56).

O último período de desenvolvimento trabalhado pelos autores, é chamado por eles de período de decisão. Difere este período dos anteriores, visto que para as crianças menores a arte seria uma forma de expressão inconsciente do eu, enquanto os mais velhos tornam-se conscientes dessa expressão. A aprendizagem da arte agora é uma atitude voluntária do adolescente. O processo de criação agora também possui um valor utilitário, este sendo um processo individual e com valor social, voltado para o adolescente cada vez mais ao social e menos ao individual. O adolescente de alguma maneira pretende-se competente na cultura em que se encontra.

Segundo os autores, a adolescência é o período em que se deve introduzir o jovem a sociedade e ao trabalho. Ainda deve-se recusar a cópia de toda maneira, mesmo na adolescência a busca do professor é pelo pensamento divergente de seu estudante. Todavia, agora o estudante visa relações funcionais com o desenho e a arte, buscando agora o social.

Lowenfeld e Brittain, organizariam sua sala de aula ideal centrada na comunidade e no jovem, sendo as aulas sem horário rígido e de preferência em horário alternativo, com a duração de ao menos três horas, sem alguma espécie de modelo padrão. Em ampla medida, a organização espacial e temporal ideal dos autores, no período da adolescência, é uma concepção muito próxima do que seria um ateliê de artes, ao menos nos moldes propostos pelas Escolinhas. Sem um padrão determinado, em horário não rígido, guiado pelas escolhas e necessidades dos estudantes. Mesmo assim, este ateliê, ou sala de aula ideal, visaria as necessidades sociais de seus alunos, portanto, deveria voltar-se a comunidade. O aluno deveria se auto-identificar com a sua própria produção, na mesma medida em que deve reconhecer o social em sua criação.

Nesta recapitulação da obra de Lowenfeld e Brittain, observamos o cronotopo divergente, assim como algumas semelhanças com o MEA e algumas formas de divergências. Resumiremos o anteriormente esmiuçado através da tabela 11, onde sucintamente podemos verificar seus postulados.

Tabela 11 – Cronotopo divergente

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Lowenfeld e Brittain: Divergente	Estimular no estudante, independentemente de sua idade, o pensamento desviante sem respostas definidas, sendo este o objetivo da educação de artes. Se destina a um espaço acolhedor e flexível.	Averso as cópias, o divergente sempre busca e visa o novo. Sendo, portanto, fundamentalmente e essencialmente moderno. O sobredestinatário é o próprio pensamento divergente	Acompanhante do desenvolvimento, possuindo o ferramental teórico para reconhecer a etapa do desenvolvimento (expressivo e emocional) de seus alunos, bem como detendo a capacidade expressiva dos materiais propostos em aula	Figura do professor essencialmente informal, este sempre sem respostas prontas para os problemas apresentados	Indivíduo em desenvolvimento, sendo ele autossuficiente e auto-poético. Podendo, então, desenvolver expressão e técnica de maneira autônoma, ao menos até a adolescência

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Porém, confunde-se a contribuição da educação de artes articulada por Lowenfeld e Brittain com a articulação do MEA. Isso não é de todo correto, nem de todo incorreto. Porém, neste momento, cabe uma comparação com outras de suas analogias, a de que a EAB seria próxima do que fora a Bauhaus.

Podemos articular essa comparação a partir do estudo de Rainer Wick (1993)¹²⁴, segundo o autor, toda teoria educativa da Bauhaus orientava-se para um *homem novo* em uma *sociedade nova e mais humana*. Este tipo de discurso é bem presente no MEA, podemos entendê-lo como uma marca tipicamente moderna, em que se acreditava que por meio da educação poderíamos modificar substancialmente a sociedade, este movimento é ainda mais presente na pedagogia libertária moderna.

Em outro ponto, podemos identificar mais analogias, principalmente com relação a semelhança de pensamento do movimento da Bauhaus (de acordo com seu diretor mais reconhecido: Walter Gropius) e Herbert Read. Isso se daria em ao menos duas intenções: Walter Gropius trabalharia em direção de uma tentativa de dissolução das dicotomias históricas entre arte/artesanato, arte/indústria; Herbert Read trabalharia na mesma direção, como já exaustivamente apresentado nesta dissertação. A intensão seguinte é ainda mais emblemática, na forma com que atuariam ambos, ao menos em seus desejos: Walter Gropius a partir da necessidade do Estado de criar um centro de orientação artística, fez com que Gropius nutrisse a ideia de operar com a indústria e o artesanal. Desta vez, voltado e adaptado aos pequenos fabricantes de Weimar, apoiando colégios e empresas práticas, em que os alunos pudessem levar seus trabalhos para oficina. A ideia surge como uma comunidade de trabalhos similares, próximo das confrarias medievais, quando se reuniam industriais e afins, partindo de um espírito homogêneo, em uma unidade comum. A partir desta utopia medievalista retrógrada, que Rainer (1993) chamará de patética, que anos depois formará o núcleo do manifesto da Bauhaus. Não à toa, o nome Bauhaus faria alusão a este movimento. Herbert Read, como já visto anteriormente, nutria o desejo de uma espécie de volta as guildas medievais, como forma de coesão a partir do desejo mútuo e de uma visão comunal da sociedade.

Partimos do princípio de que este desejo foi de alguma forma transmitido ao MEA, não como uma forma de retorno a alguma espécie de medievalismo, mas, como formação de um espaço de trabalho positivo. Porém, devemos dar devida atenção do fato de ambos, Read e Gropius, organizarem seus pensamentos no entre guerras, sendo, portanto, um desejo tipicamente do europeu moderno. Desejo esse, que ao tomar forma em território brasileiro, passa de uma volta a um passado idealizado, para

¹²⁴ WICK, Rainer. **La pedagogia de la Bauhaus**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

a construção de um território e uma filosofia de trabalho ou cultura escolar própria, sendo assim, singular.

O que podemos trazer de analogia da Bauhaus em relação ao MEA que talvez seja de maior importância, principalmente em seus efeitos, é a confusão que em geral nos atrelamos ao estudar o MEA como um todo. Rainer (1993, p. 15) não deixa dúvidas desde o primeiro capítulo, em referência a Walter Dexel, alega que a pedagogia da Bauhaus é simplesmente um mito. Não existiu uma teoria global no movimento, ele passava mais por um estilo global. Seus professores-artistas, teriam uma prática diversa demais para configurar um sistema global. Por conta dessa variação, Rainer trabalha a pedagogia da Bauhaus, não a partir de uma visão global, mas a partir de seus diretores, principais professores, colaboradores. E mesmo Rainer tem total consciência que nem mesmo seu trabalho dá conta da totalidade da pedagogia da Bauhaus. Se é absurdo pretender dar conta da totalidade da pedagogia da Bauhaus, é simplesmente delirante acreditar na possibilidade objetiva de analisar a totalidade da pedagogia do MEA. Se a Bauhaus foi um movimento de liberdade para seus professores, o MEA foi um movimento ainda mais radical neste sentido. Como movimento descentralizado e de autonomia interna, cada professor configuraria uma pedagogia própria e um universo completamente diferente. Não à toa, a bibliografia presente na presente dissertação, apresenta diversas fontes de educação artística no mesmo curso. Confunde-se a liberdade de estudo e de criação do papel de professor presente no MEA, com alguma forma de falta de ideologia norteadora.

Não existe, ao menos a partir de Rainer (1993), alguma espécie de analogia possível quanto ao destinatário e sobredestinatário da Bauhaus e do MEA. Percebemos isso a partir dos conflitos internos da fundação da Bauhaus, sendo o primeiro e talvez maior conflito da Bauhaus configurado da seguinte forma: como dar vazão a livre expressão artística, enquanto se busca uma linguagem de formas que dê conta das necessidades de produção de uma sociedade industrial altamente desenvolvida. Gropius sugeriria uma associação ao qual atuaria sob o princípio de divisão de trabalho, como é o habitual de uma indústria. Buscaria unir arte e técnica em uma configuração harmônica, brindando o público com um amplo setor de oportunidades de possuir objetos sólidos e de arte. Começaria produzindo casas. Princípio de *objetivismo e solidez, esboçando as diretrizes da construção funcional*.

Temos com isso, que o destinatário da Bauhaus seria a indústria com a arte funcionando correlativamente, seu sobredestinatário seria a criação de uma

sociedade nova. Partindo da arte como uma verdadeira indústria produtiva, a partir da construção de uma cultura de trabalho, baseada mesma na divisão de trabalho industrial. Seu sobredestinatário não deixa de ser a criação de um mercado de trabalho, no sentido industrial.

Entendemos o MEA como também um formador de mercado de trabalho, todavia, não no sentido mercadológico ou industrial do termo. Sua concepção parte da criação de um mercado de trabalho no sentido criativo, em uma acepção muito mais voltada a seu próprio estilo global, que acredita no processo criador e o tem como vitalidade do indivíduo. Tem, portanto, como necessidade, a criação individual e coletiva do educador de artes, em todos seus conflitos e inconsistências possíveis. Não seria absurdo dizer, que acima de tudo o MEA criou um *estilo de educador de artes*.

Até o momento, nessa breve analogia entre MEA e Bauhaus, percebemos que só podemos de fato nos aproximar de sua pedagogia enquanto uma forma de estilo global, sendo para Bakhtin a questão de estilo o essencial para se determinar a posição axiológica em que se dá o ato de determinada expressão artística ou cultural. O estilo, conforme Bakhtin, se dá no ato, sendo esse ato um fechamento. Este fechamento compreendido como uma forma axiológica de configuração de determinada corrente discursiva. Essa sendo sempre provisória, até que aconteça o próximo fechamento. Podemos dizer que, se não voltados ao professor individual, só podemos nos aproximar de uma pedagogia típica do MEA a partir do estudo de suas unidades. O que nos leva a última possível analogia, que faz menção a Itten e Lowenfeld.

Se podemos dizer que se confunde o ensino do MEA com os trabalhos propostos por Lowenfeld, podemos dizer o mesmo com relação a Bauhaus, confunde-se sua pedagogia com a prática especificamente ligada aos cursos de introdução de Johannes Itten. Segundo Ivelberg (2015, p. 20), o estudo e utilização de Viktor Lowenfeld em sala de aula no Brasil, vai desde 1969 até mais ou menos o final dos anos 80, quando entra em voga o paradigma pós-moderno. Muito em função da Educação Artística proposta pela ditadura em 1971, fica marcada esse tipo de educação com a educação regular voltada ao sentimento da ditadura. Não como educação, mas como desforra, alívio ou compensação emocional. Rainer Wick (1993, p. 79) identificará e tomará como relativismo um emprego semelhante, a confusão que emprega o curso inicial de Itten como a totalidade dos cursos oferecidos pela

Bauhaus. Ao início do movimento os ateliê ou oficinas eram divididos em sistemas duais, em que dois professores trabalhavam: o mestre da forma e o mestre artesão. A arte e o artesanato. O curso de iniciação de Johannes Itten foi uma espécie de estabilização, a partir de um curso introdutório inicial. Este é o mais próximo de uma formalização de sistema de ensino definido pela Bauhaus, todavia, mesmo na Bauhaus ele sofria modificações de acordo com o professor que assumia o curso introdutório. Neste curso preliminar, seria importante para Itten o automatismo criador como um dos fatores mais importantes de um trabalho artístico. A filosofia pedagógica de Itten envolvia uma relação entre identidade e movimento/forma, uma conexão do corpo, alma e espírito. Com acentuação do emocional ante o intelectual. São estes conceitos básicos do curso preliminar por ele formulado. Todavia, não só o curso preliminar, como de maneira geral da Bauhaus, tomaria direção diferente. Com os novos professores, a ênfase passa a ser o problema técnico da produção em série, enquanto os professores antigos davam intensidade na produção individual.

Chegamos à conclusão de que Lowenfeld, mesmo sendo importante contribuinte para a concepção didática do Movimento das Escolinhas, não pode ser tomado como sua totalidade. Com certeza o autor possui forte representatividade dentro do movimento, assim como na educação de artes em todo território brasileiro. Entretanto, sendo o MEA um movimento diverso e amplo, seria relativismo tomar Lowenfeld como a totalidade das didáticas e concepções propostas dentre as inúmeras do MEA.

3.5. O MOVIMENTO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL: O CRONOTOPO DA ESTRADA DE ANA MAE E O CRONOTOPO TRIANGULAR

A segunda linha de fuga com relação ao movimento do MEA, faz menção a uma de suas professoras: Ana Mae Barbosa. Essa que ao sair do movimento, alegando seu descontentamento em servir somente a burguesia, dissolvendo a Escolinha de Artes de São Paulo, acabaria por ser a pedra de toque na reforma do ensino de artes no Brasil, bem como desenvolvendo toda uma didática própria.

Ana Mae Barbosa teria participado como professora das Escolinhas de Arte do Brasil, mais precisamente da Escolinha do Recife assim como a Escolinha de Artes do Brasil do Rio de Janeiro, sendo por duas vezes Ana Mae Barbosa a fundadora ou a idealizadora de alguma Escolinha de Arte do Brasil, começando pela Escolinha de

Artes de Brasília. Ana Mae teria recebido o pedido de organizar a Escolinha de Brasília, ainda enquanto professora do Recife. Percebemos a importância da Escolinha do Recife, muito em função das notórias professoras que por lá passaram e acabaram por reformular toda educação de artes brasileira.

Em Recife, Ana Mae Barbosa conheceria tanto Noêmia Varela quanto Paulo Freire, quando participou do curso preparatório para professores primários da rede pública de Recife no Instituto Capibaribe. Paulo Freire seria, então, professor de língua portuguesa, Noêmia Varela seria professora de artes. Uma vez selecionada por concurso para lecionar em escolas do estado do Recife, Ana Mae inicialmente teria assumido uma classe infantil de alfabetização. Foi no ano de 1956, quando Ana Mae teria se transferido para a Escolinha de Recife (bem como entrado para o curso de direito da Universidade Federal de Pernambuco), mesmo sendo uma entidade privada, possuiria uma permuta quanto a formação de professores.

Já em 1959, Ana Mae teria ido ao Rio de Janeiro, lecionar na Escolinha de Artes do Brasil, onde exerceu a função de realizações de trabalhos, formação de professores e programando estágios para os estudantes de Belas Artes. Entretanto, a mudança não foi repentina, Ana Mae ainda residia no Recife. Após a eclosão do golpe militar em 64, ela partia, então, definitivamente para o Rio de Janeiro.

Dr. Alcides Lúcio Costa Miranda haveria pedido a Augusto Rodrigues por indicações de pessoas que pudessem organizar a Escolinha de Brasília, Ana Mae teria sido a indicada. Alcides Lúcio Costa, segundo Ana Mae Barbosa (1986, p. 105), teria sido uma pessoa com fortes influências da Bauhaus, dito isso, muito provavelmente a Escolinha de Brasília teria essa inclinação. Sendo uma Escolinha que deveria ser ligada diretamente a Universidade de Brasília (UNB), mais precisamente com a faculdade de Educação, essa Escolinha teria sua articulação através da pesquisa sobre a arte da criança e sobre o ensino de arte. Segundo Ana Mae Barbosa (1986, p. 107), seria a primeira Escolinha que giraria em torno da pesquisa.

A época, segundo Sidiney Peterson (2014), as pesquisas de Ana Mae estavam relacionadas a criança e sua relação com seu entorno, isso vinha desde sua formação de estagiária na Escolinha de Arte do Recife. Já na proposta de Brasília, sua pesquisa seria voltada ao espaço da criança, como ela o articula e o concebe, quais as relações dessas concepções com o seu desenvolvimento do desenho. Essas pesquisas,

mesmo tendo sido perdidas por conta de uma inundação no Rio de Janeiro, seriam influentes posteriormente para as formulações da Escolinha de Arte de São Paulo.

A articulação para a Escolinha de Artes de Brasília começara no ano de 1965, todavia, por diversos percalços acabou por não sair do planejamento, mesmo envolvendo diversos profissionais do ensino de artes. Às vésperas de sua inauguração, diversos funcionários das Universidades foram desligados sem explicação, a universidade foi invadida pelo exército, sendo a Escolinha então desestruturada. Após este triste episódio, Ana Mae retornaria ao Recife, onde ficaria por boa parte do ano de 66. Em dezembro deste ano Ana Mae se mudaria para São Paulo.

A segunda Escolinha fundada ou organizada por Ana Mae fora a Escolinha de Artes de São Paulo. A Escolinha de Artes de São Paulo existiu de 1968 até 1971. Segundo Sidiney Peterson (2014), os primeiros movimentos para a fundação da Escolinha de São Paulo, remetem a José Ephim Mindlin, responsável por reunir Ana Mae Barbosa, Elizabeth Loeb, Esther Mindlin Guimarães, Julieta D'Utra Vaz, Regina Gomes e Maria Helena Guglielmo, as juntou para discussões sobre o trabalho com arte e educação. Todavia, no intuito de formar uma Escolinha ligada ao grupo do MEA, Augusto Rodrigues foi chamado, como forma de chancelar a presença do MEA na capital paulista.

Periodicamente, segundo Sidiney Peterson (2014), as fundadoras da Escolinha de Arte de São Paulo se reuniram durante todo ano de 1967 para dialogar sobre o estabelecimento e organização desta primeira Escolinha, seus objetivos, ações e métodos. Inicialmente tendo Elizabeth Loeb como responsável pelas artes plásticas, Ana Mae com a experiência anterior vinda da Escolinha do Recife, Esther Mindlin Guimarães ficaria responsável pelo teatro, Maria Helena Guglielmo ficaria responsável pela dança e Julieta D'Utra Vaz ficaria encarregada do setor administrativo da instituição, as reuniões periódicas continuariam durante todo ano de 1967. Já no ano de 68, Esther e Elizabeth deixariam o grupo. Joana Lopes então assumiria a responsabilidade pelo teatro, já sendo importante e reconhecida educadora, bem como engajada politicamente. No mesmo ano, Madalena Freire (filha de Paulo Freire), voltaria do exílio e se juntaria ao projeto. A Escolinha de Arte de São Paulo (EASP), portanto, ofereceria aulas de artes plásticas, dança, teatro e expressão corporal.

Ao inscrever alguma criança o acompanhante deveria fazer o preenchimento de matrícula com um questionário, este questionário funcionaria como um

mapeamento diagnóstico das crianças que integrariam a EASP. Este mapeamento contava os conhecimentos escolares, familiares e o cotidiano das crianças, a formação de seus pais e atividades artísticas que as crianças ou os pais já haveriam realizado, assim como o motivo do interesse pela matrícula da criança na Escolinha. Buscava-se o contexto cultural da criança, articulava-se, desta maneira, uma associação com Paulo Freire pela busca do contexto do educando. Na EASP, o predomínio dos estudantes era de famílias já inseridas em processos educacionais, consideradas elites sociais, culturais e econômicas, interessadas na educação de seus filhos, seja por motivos da localização da EASP, ou das associações feitas.

A prática do registro de atividades era muito presente na EASP. Registrava-se o grupo, faziam-se registros reflexivos, de observação, de experiências, ao qual eram postos em discussão. O exercício de escrever a própria experiência e seu potencial formativo, sejam diários ou textos narrativos de experiência, partia de uma estratégia coletiva de reflexão de ações.

Reuniões pedagógicas aconteciam todas as quartas feiras: criava-se um espaço de construção e reflexão pedagógica, teoria e prática, divergências e diálogos. As reuniões pedagógicas semanais eram realizadas com a participação das famílias envolvidas nos processos. Pais e mães eram reconhecidos e chamadas de educadores. As reuniões eram orientadas por Ana Mae, que direcionava ou começava as conversas. Formava-se uma proposta de discussões de auxílio mútuo das construções dos saberes, pontuada a preocupação com o desenvolvimento do desenho infantil.

O fio condutor das práticas da Escolinha de Arte de São Paulo é marcado pela inter-relação das áreas de saber das artes plásticas, dança, teatro e música. A inter-relação entre as áreas do conhecimento era planejada coletivamente, como proposta envolvendo todos os trabalhos juntos e em outros momentos individualmente. A definição proposta por Ana Mae de interdisciplinaridade implica: a existência de disciplinas em separado, autônomas, que se pretende inter-relacionar, estendendo fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias (BARBOSA apud LIMA, 2014, p. 67). Ana Mae definiria a interdisciplinaridade da EASP como uma integração aloclêntrica: sendo essa a exploração de princípios organizadores ou gramáticas articuladoras das diferentes disciplinas, fazendo com que o aluno perceba o que há de similar e diferenças entre as linguagens artísticas.

Todavia, a EASP possui um elemento importante de complexificação das diferentes formas da livre-expressão. Assumiram-se não contra a livre-expressão, mas contra práticas e interpretações que levavam a metodologia em direção a *laissez-faire*. Contra uma livre-expressão livre e fundamentada em espontaneísmo, não em um livre fazer democrático. Contra um *laissez-faire*, sendo ele uma falta de fundamentação teórica. Contra a falta de produção ou embasamento.

Compreenderiam a livre-expressão de Read, fundamentada em estudos de Kant e Schiller, através de aspectos psicológicos de Fröbel e Spencer, sobre os quais Herbert Read destacaria a forma de brincadeira como uma expressão espontânea da relação da vida da criança para com a vida. Nas Escolinhas de Arte de São Paulo, as práticas baseadas em livre-expressão iriam contra o espontaneísmo. Herbert Read definiria este espontaneísmo como o ato de fazer algo ou se expressar sem contenção. Madalena Freire (FREIRE, apud LIMA, 2014, p. 73) diria que o processo de ensino aprendizagem não poderia encontrar na livre-expressão frutos sem alguma contenção, visto que não há *expressão na libertinagem, na ausência de limites, regras, falta de direcionamento, falta de foco, ou seja laissez-faire*. A EASP não concordaria com o pressuposto da espontaneidade e inspiração presente em Read. Esse pressuposto que perpassava diversas unidades do MEA, tinha como resultado o cuidado do professor em não *contaminar as crianças com referências de fora*, sendo elas as referências adultas. Visto que essas, sob este ponto de vista, poderiam contaminar sua inspiração ou sua originalidade, sendo a EASP afastada e discordante destes pressupostos.

É incorreto acreditar, a partir de estudos de Read, que arte não se ensina. Este pressuposto é mais alinhavado com os trabalhos de Franz Cizek, sendo por alguns membros do MEA difundidos. Percebe-se no posicionamento da EASP, primeiros movimentos em direção ao afastamento do estudo de Herbert Read, bem como uma maior associação ao professor como um apoiador que estimula, bem como limita expressões consideradas libertinas, sem limites, sem regras, direcionamentos ou sem foco, associando todas essas ao *laissez-faire*, também se afastando dessa maneira de Lowenfeld, para quem a expressão não deveria ser limitada de modo algum. A proposta da EASP, acabara sendo mais associada a solução de problemas, proposta amplamente difundida pela Escola Nova ou novos movimentos fundamentados nas Escolas Novas.

Lowenfeld e Brittain defenderiam a arte para criança como meio de expressão, sem preocupação técnica, segundo Peterson (2014), sem fazer relação com a livre-expressão. Os autores recorreriam a designação auto-expressão (mesma de Read), pelo qual a arte se desenvolveria como ingrediente da experiência, sendo contra a auto-expressão pensada como conjunto de emoções não-estruturadas ou incontroladas.

A EASP também faria uma tentativa de democratização e abertura das experiências das Escolinhas para o mundo exterior a Escolinha, fazendo da EASP local de referência para debates, estudos e trocas de experiência, local de orientação pedagógica e formação de professores. Ocorreria uma parceria "humana" e "profissional" da EASP com relação aos professores e intelectuais do curso da USP, muito em função das formações de professores e pela parceria de João Alexandre Barbosa em trazer determinadas figuras notórias. O que influiria muito nas formações do CIAE da EASP, tanto em sua temática quanto em seus frequentadores. CIAE inicialmente exigiria candidatos com: primário ou médio; ter experiência artística ou curso de Belas Artes. O CIAE da EASP em parceria com o Governo do Estado de São Paulo, agiria também em apoio a redes de ensino pela participação dos professores do estado no CIAE. Nos cursos de formação de professores da EASP também foram organizadas palestras com Vilém Flusser, o filósofo teria feito uma apresentação sobre arte e alienação, porém, sempre enviesado ao pensar acerca da tecnologia.

Ana Mae diria que o estudo da EASP era muito mais voltado a Lowenfeld do que propriamente a Herbert Read. A arte como forma de experiência sempre estaria presente em suas falas, também a vinculando a Dewey. Também apontaria uma formação da Gestalt (BARBOSA, apud LIMA, p. 140). Pelo embasamento em Dewey, a EASP recorreria a situação problema. Ana Mae fundamenta seu trabalho com a Escola Nova e John Dewey sendo este um dos diferenciais para as demais Escolinhas. Segundo Ana Mae (BARBOSA, apud Lima, p. 145), um diferencial da EASP, seria o estudo da imagem e a pesquisa, os professores trabalhavam no sentido interdisciplinar, através de situações-estímulo, em seguida as ações eram discutidas coletivamente, o planejamento era dividido, assim, como os resultados e experimentações.

Tem-se com isso, que a experiência da EASP é própria, possuindo tanto influências diretas das Escolas Novas, na figura do método de John Dewey, tanto na perspectiva de estímulo ao estudante quanto na determinação de situações

problemas. Ao mesmo tempo, é presente uma forma de cronotopo sala-laboratório das crianças, com uma espécie de retroalimentação do ensino e da pesquisa, com a especificidade de envolver mais de uma disciplina da arte e os pais dos alunos nas discussões.

Em alguma medida, a experiência da EASP foi um ensaio para o que viria a ser a concepção pós-moderna de educação de artes. A preocupação não mais sendo centrada no aluno subjetivamente, mas voltado também ao seu entorno, agradecemos esta concepção a Paulo Freire. Também podemos ver uma compreensão interdisciplinar, mesmo que incipiente. Porém, recorrendo a pressupostos ainda tipicamente modernistas, como a Escola Nova e Lowenfeld. Entenderíamos a experiência da EASP como um cronotopo de transição. Bakhtin (2014, p. 223) entenderia este como próximo de um cronotopo da estrada, sendo este um dos mais comuns ressaltados pelo autor. Neste cronotopo existe o móvito do encontro, no qual em um espaço de A até B, diversos encontros ocorrem no espaço de tempo deste movimento. Estes encontros são culturais, de costumes, ou esferas de vida. Este cronotopo é também o científico, o da epifania, o de polimento de conceitos; também o de formas de organizações de vidas sociais, em que no encontro em meio ao caminho, carregariam em si alguma significação. Tempo e espaço são regulados, nesta estrada, pela qualidade de seus encontros. Bakhtin dirá que este é talvez o conceito literário mais próximo a vida, podemos dizer que este movimento de vida ocorreu na EASP.

Nesta estrada, começando com a experiência de Ana Mae Barbosa ainda em Recife, foi se desenvolvendo para a EASP uma dinâmica própria, essa que se afastaria (tanto em espaço como em concepção de dinâmica de tempo) da Escolinha de Arte do Brasil e do Recife. O primeiro encontro é com Paulo Freire, diretamente na preocupação de encontrar o aluno em seu próprio contexto cultural. O segundo encontro é com a Escola Nova, com a preocupação pela experiência e com as dinâmicas e com as situações-estímulo. O terceiro encontro é com Lowenfeld, pela preocupação com o desenvolvimento infantil e adolescente. O quarto encontro, sendo com a inter-relação das disciplinas, essa uma interdisciplinaridade ainda não plena, quase polivalente. O quinto encontro é com a própria pesquisa, no flerte que a EASP teve mesmo com a Universidade de São Paulo, porém, ainda era forte o não-formalismo. O ponto final dessa estrada sendo a educação pós-moderna, mesmo que não conscientemente visada. Essa estrada continuará, mas antes, ocasionou um

fechamento na experiência da Escolinha de Arte de São Paulo ao qual resumimos na tabela 12.

Tabela 12 – Cronotopo EASP: Estrada de Ana Mae

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
EASP: Estrada de Ana Mae	Desenvolvimento psicológico dos alunos, envolvendo um diálogo com seus pais e a comunidade local. Criatividade e seu desenvolvimento, assim como conhecimentos prévios dos alunos. Buscava introduzir o não hegemônico, mesmo não possuindo marcação histórica específica	Inter-relacionar as áreas do conhecimento das Artes. Integração aloccêntrica: explorando princípios organizadores ou gramáticas articuladoras de diferentes disciplinas. Visava a Arte como elemento de complexificação do conhecimento, através de um espaço de experimentação teórico/metodológica. Assim como a democratização da experiência da EASP.	Propositor de situações-estímulo, onde as situações deveriam ser posteriormente discutidas em grupo em função da pesquisa e o aprimoramento. Partiriam para uma noção de planejamento dividido, resultados e experimentações	Propositor de situações-estímulos variadas, sendo de alguma disciplina específica de Artes. Este em diálogo tanto com seus parentes, quanto com o seu entorno cultural.	Indivíduo com experiências anteriores, possuindo um contexto cultural próprio e em constante desenvolvimento

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Outro ponto em que a Escolinha de Arte de São Paulo mais diferiu do restante do movimento foi sua insatisfação em "trabalhar para a burguesia". Também se deu no fato de as Escolinhas não se entusiasmarem tanto com a integração com o currículo escolar, visto que sempre consideraram que com isso haveria o risco de a arte ser submetida a adorno de outras disciplinas, enquanto o movimento de São Paulo era partidário e entusiasta da inserção dentro dos colégios para atingir mais alunos.

As diferenças, bem como a falta de financiamento fizeram com que a Escolinha de São Paulo fechasse no ano de 1971. Alguns de seus ex-membros então formaram o Movimento Arte/Educação, uma continuação neste cronotopo da estrada. O Movimento Arte/Educação difere do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil em alguns aspectos, sendo o mais notório o envolvimento político mais acentuado no Movimento Arte/Educação estabelecido durante o governo Maluf de São Paulo, marcado pelo sucateamento do ensino de artes. Outro grande diferencial é a franca relação que se estabelece no Movimento Arte/Educação com a pesquisa universitária, o Movimento das Escolinhas de Artes a época só aceitaria estagiários universitários, sendo motivo de conflito interno a inserção ou não de Escolinhas em instituições universitárias.

Fundamentalmente, a Escolinha de Artes de São Paulo (EASP) foi um espaço de experimentação teórico-metodológica, em que se formavam professores, alunos, crianças e adolescentes. Espaço esse que pode ser encarado como um marco divisor entre a educação de concepção moderna e uma educação de concepção pós-moderna, representada principalmente pela figura de Ana Mae Barbosa. Teriam feito parte da EASP outros nomes importantes, tais quais: Madalena Freire, Regina Machado, Célia Cymbalista. Estes nomes continuariam no cronotopo da estrada em direção a uma concepção pós-moderna, não sem antes diversos encontros.

Essa passagem fica evidente pela própria nomenclatura a que se dá a educação de artes no Brasil, como pontos desse mesmo cronotopo da estrada. Seguindo o percurso indicado por Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende e Fusari (2010)¹²⁵, podemos nos ater a passagem ao menos da Educação Através da Arte: sendo ela um processo criador, composto por um movimento educativo que visava um ser humano completo e a harmonia de grupo; a Educação Artística, numa tentativa de incorporação da arte no currículo por um viés tecnicista, polivalente e insuficiente; até a Arte-Educação, sendo ela uma mistura das abordagens da Escola Nova com a educação através da arte, de caráter ativo e criador, este que enxergaria a arte como um agente social transformador.

A Educação Através Arte teria um viés idealista, a educação artística se preocuparia somente com a educação individual, a Arte-Educação apresentaria novas concepções de arte nas escolas. Segundo as autoras, a pedagogia renovada ou a pedagogia nova resume-se por assumir um compromisso social, uma visão progressiva e ativa, através de um processo individual. Essa acepção, tipicamente moderna, seria marcada por uma visão natural da ciência (essa não precisaria ser ensinada), sendo a ciência naturalmente encontrada e organizada. A educação valorizaria a psicologia e uma pragmática cognitiva. A pedagogia nova seria caracterizada por alguns deslocamentos: do intelecto ao sentimental; do lógico ao psicológico; dos métodos aos processos pedagógicos; da centralização no professor a centralização no aluno; do esforço do aluno até o interesse do aluno; da disciplina a espontaneidade; do diretivismo ao não-diretivismo (professor sem o controle do processo); da quantidade a qualidade; da filosofia e ciência para a experimentação.

¹²⁵ FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Sob estes princípios, a educação renovada seria marcada pela preocupação com o desenvolvimento individual. Suas concepções iriam desde Dewey até Lowenfeld, sendo no último que se encaminharia para uma concepção mais voltada a criatividade. Essa sob alguns critérios elencados pelas autoras (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 36): Sensibilidade para problemas; fluência; flexibilidade; originalidade; habilidade para redefinir e rearranjar; análise; síntese; coerência de organização. Nestas premissas, esperavam que o individual se integrasse a sociedade. A grande busca da Escola Nova, portanto, a busca da educação de artes moderna, era pelo interesse e a sua motivação, nos quais a partir do conhecimento de si o aluno compreendesse e integrasse a sociedade, sendo professor preocupado com os processos e não com os produtos finais. Ainda segundo as autoras (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 33) a Gestalt, ao centralizar a percepção do indivíduo como um analista perceptivo e objetivo das obras de artes, fugiriam aos pressupostos estéticos e educacionais expressionistas ligados a Escola Nova, servindo como contraponto ainda moderno.

Uma concepção mais contemporânea, chamado pelas autoras de tendência realista-progressista, parte desde os anos 60 como parte do sucateamento da livre-expressão e uma nova guinada psicológica. Essas tendências, surgidas como processos não-formal e popular, são as pedagogias: libertadoras, libertárias e histórico-críticas/crítica-social dos conteúdos (sociopolítica). Essas tendências são bem representadas por Paulo Freire, em sua concepção de transformação das práticas sociais das classes populares, através de uma conscientização dos fatos vividos. Quanto a tendência libertária, ela é marcada pela autogestão e pela independência teórico metodológica, podendo ser o MEA um proto-modelo desta tendência.

Este viés mais contemporâneo é marcado pela cidadania participante, cuja conscientização política ocorre pela própria prática social, e aonde através dos próprios saberes constituídos e constituintes do aluno, se parte a conscientização dos fatos vividos, estes que por sua vez retornam à comunidade através de práticas dialogadas e dialógicas. Cidadania consciente, crítica e participante. Estimulariam dessa forma as atividades e conhecimentos dos próprios alunos, sem renunciar à iniciativa do professor, este que deve dialogar ativamente com a cultura acumulada historicamente da turma ou local onde estiver inserido enquanto educador. A prática social é questionada e criticada através dos conhecimentos e questões acumuladas,

fazendo parte de um diálogo profundo e crítico, tanto de alunos quanto de professores.

Segundo Ivelberg (2015) a mudança de paradigma em relação a arte na infância e na adolescência sucede a passagem do modernismo ao pós-moderno, transformando a visão de *ensino em aprendizagem*. O ensino moderno parte do surgimento das pesquisas com arte infantil, uma forma de suporte a outras áreas do saber, cujas características da arte infantil seriam tomadas como universais. A Escola Renovada ou Nova, enunciava o desenvolvimento natural do aluno, o professor não precisaria ensinar artes, mas *desbloquear a criatividade e prover meios de expressão em um ambiente favorável*. Seriam processos de desenvolvimento da educação de artes modernas, com a visão da arte infantil em plano separado, objetivada de acordo com o *desenvolvimento da criatividade*, o que requeria, segundo Ivelberg (2015, p. 194), fazendo alusão a Lowenfeld: sensibilidade a problemas; fluência; flexibilidade; originalidade; redefinição ou habilidade de arranjo; análise ou habilidade de abstrair; capacidade de síntese e coerência de organização. Formam um conjunto mais de *condutas do que de conteúdo do sistema de arte ou produção social histórica da arte*. Essa diferença da conduta aos conteúdos e produção social e histórica marcará a diferença da tomada de posição pós-moderna.

A posição pós-moderna é marcada pelo abandono da auto-expressão e livre-expressão, no pós-modernismo se promove a criação artística simultaneamente alimentada por outros referenciais, sendo eles artísticos ou não. É possível afirmar, de acordo com Ivelberg (2015), que o paradigma construtivista e pós-moderno parte de como ensinar para que a criança se deixe afetar pela arte, sem perder a experiência com a própria ação artística. No contemporâneo se vê a necessidade de referências adultas para os alunos ao menos desde os 8 anos de idade, no modernismo se tolhia essa intervenção, possivelmente impedindo o desenvolvimento infantil. Ivelberg (2015) dirá que existe um senso contemporâneo no moderno, quando este faz menção a história da arte nos conteúdos abordados.

No contemporâneo se concebe a criação artística da criança e do jovem como forma de conhecimento, formas de conquistas de sistemas simbólicos pela criança. Para o Pós-modernismo, aprende-se observando o já feito e seus resultados, nas práticas sociais daqueles que os fizeram, levantando hipóteses sobre o sistema de arte. O ensino de história da arte é não linear, dando vazão a culturas não hegemônicas. Bem como se adapta a uma proposta de sala de aula invertida, onde o aluno deve pautar suas experiências culturais. Na pesquisa contemporânea, portanto,

se admite que a criança possui capacidade de compreensão estética, não somente a obras que remetam a infância. Sua estrutura operatória a permite ler imagens, a partir de seus conhecimentos prévios, dentro e fora da escola. Dessa maneira, educação de artes contemporânea e pós-moderna, se torna válida pela interação da criança de todas as idades com o universo da arte. Não se configura um professor passivo, mas um *interventor didático*, o que na visão pós-moderna, se posiciona como o lançador de desafios à resolução.

Na pós-modernidade, a aprendizagem é plena quando associada à construção de *competências e habilidades cognitivas*. Enquanto no modernismo os aspectos cognitivos e sensíveis são visados em ações da vida futura. O construtivismo acredita que não somente a sala de aula é agente da aprendizagem, o entorno e todo o complexo da escola são interpretados como intervenientes da aprendizagem. Na escola contemporânea se preocupa com a avaliação das aprendizagens, o construtivismo implica: estrutura e gênese, sujeito e objeto. A modernidade acreditava na transformação social pela arte, o pós-modernismo acredita na interação da arte e seu sistema produz a participação social e cidadania. A orientação construtivista, trabalha com os conhecimentos prévios dos educadores para promover avanços a níveis complexos do saber. É preciso saber se os professores em formação estão aprendendo de maneira autoral, Bakhtin afirmaria a necessidade da autoralidade de fechamento de sua própria prática e ato.

Na contemporaneidade, a escola não é mais vista como um veículo salvador, mas como um espaço positivo de formação. O papel do professor, passa a ser o formador de preparação para o presente e futuro, sem ignorar mais o passado. Sabendo-se que a inserção dos jovens no mercado de trabalho muda constantemente de perfil. A educação de artes contemporânea vai se dar pela construção de conhecimento, no qual o valor contemporâneo do educador de artes é determinado em instigar o aluno no desejo por aprender. A importância da arte na escola, na perspectiva de Ivelberg (2015, p. 211), se dá pela construção de identidade (pessoal e cultural) do aluno, se desdobrando investigativamente, como papel capital para todas as áreas do conhecimento. O aluno, no contexto pós-moderno de educação, dialoga com a produção sócio-histórica da arte, seus significados e objetos assim como seus sistemas, compartilhando ideias e poéticas.

Temos, portanto, uma diferenciação estabelecida entre o moderno e o pós-moderno, ao que se refere a educação de artes, essas sendo expressas na tabela 13.

O Moderno é marcado por: condutas; crença na transformação social pela arte; expressão psicológica através da arte; necessidade da arte pura infantil; tendo como o sobredestinatário o desbloqueio da criatividade, tendo em vista mais o processo que o produto final. Por sua vez, o pós-moderno seria marcado por: conteúdos, participação social cidadã; conhecimentos acumulados e conhecimentos prévios dos alunos; tendo como sobredestinatário o foco na aprendizagem, em um ensino da arte histórico e social, sem perder a necessidade da atividade artística e seus produtos finais. Para ambos a prática se engendra como resolução de um determinado problema, têm, portanto, como destinatário o ensino como resolução de problemas, mas sob sobredestinatários diferentes.

O ensino moderno vai equilibrar a resolução de problemas pela prática experimental, não-diretiva, idealista e centrada na criança. O ensino pós-moderno vai ligar a resolução de problemas a cidadania participante, a aulas dialogadas diretamente com a comunidade, com os conhecimentos próprios ao aluno e seu entorno, envolvendo os professores neste diálogo, estabelecendo um conhecimento crítico acerca do mundo.

Tabela 13 – Cronotopos das concepções moderna e pós-moderna

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Concepção Moderna	Educação de condutas, acreditando na transformação social pela Arte	Desbloqueio da criatividade, mais em função do processo que dos produtos finais	Propositor de problemas pela prática experimental, não-diretiva, idealista e centrada na criança	Propositor de problemas	Expressa suas emoções e seu caráter psicológico através da arte, criança é pura em sua criação
Concepção Pós-Moderna	Educação pelos conteúdos e pela participação cidadã	Aprendizagem através do ensino histórico e social, sem perder a necessidade dos produtos finais	Propositor de problemas em função da cidadania participante, dialogada com a comunidade e os conhecimentos prévios dos alunos	Propositor de problemas	Aluno possui conhecimentos prévios e conhecimentos acumulados

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Percebemos, então, que a EASP se encontrava em meio a ambas as correntes. Preocupada com processos e com o desenvolvimento psicológico e do desenho de seus alunos, no mesmo tanto em que envolvia estes no processo de diálogo com adultos, professores e pais. Preocupava-se com a criatividade e com o desenvolvimento criativo, na mesma medida em que buscava estabelecer os

conhecimentos prévios e do entorno de seus alunos. Se entendia como uma experimentação, ao mesmo tempo em que não pode ser considerada totalmente não diretiva, tendo em vista sua organização didática. Demonstrava interesse em introduzir seus alunos em conhecimentos não hegemônicos, na mesma medida em que não apresentavam necessariamente uma preocupação em introduzir o histórico em suas aulas.

Durante a década de 1970, Ana Mae iria aos Estados Unidos se especializar solicitando uma bolsa CAPES para realizar seu mestrado, o que foi recusado pela entidade pelo não reconhecimento da Arte-Educação como área de pesquisa. Ana Mae acabaria realizando seu mestrado em Connecticut e seu doutorado em Boston, enquanto lecionava cursos de cultura brasileira em Yale. Acabaria se tornando a única doutora brasileira em arte educação, sendo uma força em direção a sua regulamentação e reconhecimento.

De volta ao Brasil, Ana Mae trabalharia pela atualização da proposta modernista sistematizada de 1987-93. Tomaria forma pela proposta triangular, associada ao *critical studies*, Discipline Based Art Education (DBA) e as *Escuelas Al Aire Libre*. Em seu início o DBA surge como uma crítica a geração de educadores que primavam pelas reações psicológicas, em detrimento de seus conteúdos de artes. O reconhecimento das experiências da educação de artes, segundo o DBA, passa por quatro disciplinas: produção, história, crítica e estética. A produção como expressão criativa; história da arte como herança cultural; crítica como percepção e resposta; estética como o falar sobre arte. Por sua vez, as *Escuelas Al Aire Libre* trabalhariam pela valorização da cultura autóctone através do trabalho de criação, trabalho este baseado em uma gramática visual extraída dos indígenas. Já o *critical studies*, segundo Ivelberg (2015, p. 162) ocorre entre 1981 até 1984, como contraposição à livre-expressão, visava a consciência do trabalho por artistas e *designers*, tornando o fazer e o apreciar complementares, colocando a História da Arte como fator fundamental, os alunos seriam vistos como estudantes de obras de arte.

Ana Mae, utilizando estes três métodos como inspiração, desenvolveria sua proposta, relacionando três ações básicas com três respectivas áreas do conhecimento, abordando a arte como uma forma de cognição e expressão. Seriam,

de acordo com Maria Christina de Souza Lima Rizzi (2011)¹²⁶, as três ações básicas: apreciar, fazer, contextualizar. Estes podendo se relacionar e operacionalizar de forma orgânica, de acordo com os domínios ou propostas estabelecidas para determinada aula. Segundo Rizzi (2011), Ana Mae com sua proposta configurada ao final dos anos 1980, apresenta uma postura epistemológica para sua proposta, sendo uma postura transdisciplinar para abordagem do conhecimento, na qual se articula ler, contextualizar e fazer, não se disciplinariza de maneira impositiva.

Essa concepção parte como um experimento no Museu de Arte Contemporânea da USP. Sendo constantemente reformulada e reestruturada, a abordagem triangular requer conhecimento crítico e reflexivo no processo de ensino, se enquadrando de maneiras diferentes em diferentes situações, ajustando-se ao contexto de seus alunos e explorando seus conhecimentos prévios e culturas.

A influência desta concepção é apoiada por diversas pesquisas a partir dos anos 1990, tendo se tornada parte das orientações propostas pelo governo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe (BRASIL, 1997, p. 41)¹²⁷.

Essa concepção de Ana Mae Barbosa, sendo pós-moderna, alterou o que se tinha como concepção de educação de artes no Brasil, fazendo com que essa se torna-se de fato uma área do conhecimento. Tornando-se assim um componente curricular obrigatório, não sem algumas modificações de seu texto original, visto que: apreciar, fazer e contextualizar foram substituídos por produção, fruição e reflexão. Sua abordagem, então, vai se tornar presente tanto no âmbito institucionalizado e

¹²⁶ RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. "Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino". In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 335-348.

¹²⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

formal quanto nas práticas não-formais de ensino, sendo amplamente utilizada na contemporaneidade como prática comum e regular.

Podemos estabelecer o destinatário dessa prática como a semelhança do sobredestinatário do ensino pós-moderno de artes, sendo ele a própria aprendizagem. Todavia, não podemos negar que a proposta triangular é um ensino dialógico, que entretanto também é experimental, portanto, seu sobredestinatário é a própria pesquisa e produção pós-moderna. Ana Mae, em sua proposta, procura não definir, mas interrogar o do que se trata esse tal pós-modernismo e quais suas implicações. Não busca a explicação, busca a complexificação.

Temos que na proposta triangular, o aluno-para-o-professor é um indivíduo com conhecimentos prévios, um sujeito com uma cultura já estabelecida, com quem ele pode entrar em diálogo. O professor-para-mim da proposta triangular, é o mesmo da concepção pós-moderna, sendo este interventor didático, articulando a partir de três eixos, de maneira orgânica, as disciplinas buscadas de maneira transversal, sendo, nesta concepção, o professor-para-o-aluno, aquele aberto ao diálogo, inquisitivo e propositivo. Diferente das propostas tradicionais, aqui o professor não é visto como o detentor de um conhecimento superior, mas aquele que questiona os conhecimentos prévios e locais dos alunos. Todo o acima elucidado se resume a partir da tabela 14.

Tabela 14 – Cronotopo triangular

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Cronotopo Triangular	Ensino dialógico e experimental, visa a aprendizagem. Postura transdisciplinar de abordagem do conhecimento	Experimentação, busca a pesquisa e a própria produção pós-moderna	Aberto ao diálogo, propositivo e inquisitivo. Questiona os conhecimentos prévios dos alunos em função da pesquisa destes	Interventor didático, articulando a partir de três eixos (apreciar, fazer, contextualizar), de maneira orgânica, as disciplinas buscadas de maneira transversal	Um indivíduo com conhecimentos prévios, um sujeito com uma cultura já estabelecida, com quem ele pode entrar em diálogo

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Como diria Azevedo (2011, p. 238), Ana Mae pode ser considerada uma filósofa da arte educação brasileira, tanto pelo seu pensamento divergente quanto por sua atitude polemizadora e questionadora. Em função de seus inúmeros trabalhos em direção da educação de artes e sobre a educação de artes brasileira recebeu em 1999 o prêmio internacional do *International Society for Education Through Art*, sendo a primeira mulher latino-americana a receber este prêmio. Assim, com sua abordagem

triangular do ensino, estabelecemos o último dos cronotopos presentes nas formações discursivas presentes em ateliê não-formais, ao menos até o momento. Este último sendo o *cronotopo triangular*. Terminamos, portanto, de construir este órgão de memória do gênero da educação artística. Passemos a buscar a sua imortalidade histórica relativa.

Lembremos, então, do que fala Bakhtin sobre essa imortalidade. A imortalidade do povo garante o triunfo do futuro. O autor vai encontrar sua concepção de imortalidade histórica relativa em Rebelais, para quem mesmo na morte do corpo, este corpo permanece como semente. Enxergamos estas sementes nas diversas concepções de ensino aqui abordadas, em suas concepções específicas articuladas em dimensões de espaço e tempo. Formando, assim, sua memória de gênero como uma forma de cultura escolar (vindas tanto de formal quanto não-formal), essa que deve invadir os ateliê não-formais.

Se é possível enxergar um legado como discursividade não-formal, o encontramos nisso, o ateliê não-formal não possui um discurso próprio, ele é discursividade pura. Espaços não-formais, criados sob um gerador discursivo do MEA, são agentes dialógicos por excelência.

3.5.1. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – OS CRONOTOPOS DAS ESCOLINHAS DA ARTE DO BRASIL NA ESCOLINHA DE ARTES DO RECIFE

A Escolinha de Arte do Recife (EAR) foi fundada em 1953, parte da força de vontade de Noêmia Varela, ao qual o pensamento já foi esmiuçado na presente dissertação. Faz parte do Movimento das Escolinhas do Brasil (MEA), possuindo, pois, uma formulação descentralizada, aberta e própria. Sua história já foi trabalhada no capítulo que antecedente, agora iremos tão somente verificar seus rastros, trabalhar todos os cronotopos que chegam até essa determinada sede.

Figura 33 – Placa da Escolinha de Arte do Recife



Fonte: <https://www.facebook.com/escolinha.dearte/photos/1811730839033179>.

A EAR nunca abandonou suas origens, é uma testemunha do esforço e vontade daqueles que compuseram o órgão de memória do gênero discursivo dos ateliês não-formais do Brasil. O espaço da EAR possui mais de uma sala, onde podemos atribuir diferentes cronotopos, diferentes configurações de espaço-tempo que remeteriam diretamente a memória de gênero discursivo ao qual nos atemos durante tantas páginas. Por motivos de força maior, não me foi possível visitar e colher demais informações, imagens e vivenciar o dia a dia desse ateliê. Todavia, faremos a análise com o que temos a disposição.

A EAR é uma sociedade sem fins lucrativos, fundada em 1953, espaço onde diversos artistas, intelectuais e profissionais da educação passaram, dando importância ao processo educativo da arte. Essa escola, segundo Auvaneide Ferreira de Carvalho, Maisa Cristina da Silva e Everson Melquiades Araújo Silva (2017)¹²⁸, está situada no Bairro das Graças, na zona norte do Recife/PE, um bairro nobre da cidade. Essa informação é relevante, não pela sua localização, mas pelo próprio espaço da cidade. Trata-se de um bairro residencial, onde essa sede da Escolinha é uma em meio a diversas casas antigas. Segundo os autores (2017), o edifício da EAR

¹²⁸ CARVALHO, Auvaneide Ferreira de; SILVA, Everson Melquiades Araújo; SILVA, Maisa Cristina da. Memórias da arte/educação brasileira: um estudo sobre o acervo pessoal de Noêmia de Araújo Varela. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 4406-4420.

é composto por dois chalés conjugados, um edifício de 1920, outro do início do século XX. Esses imóveis seriam parte do patrimônio histórico-cultural da cidade, assim considerados pelas Zonas Especiais de Patrimônio Histórico Cultural (ZEPH). Ainda segundo alguns relatos, seria esse o espaço onde Augusto Rodrigues teria sido alfabetizado.

Esse espaço receberia o título de utilidade pública a nível Federal, Estadual e Municipal. Conforme estatuto próprio (EAR, 1996 IN CARVALHO; SILVA; SILVA 2017, p. 4407), estabelece como finalidades: (1) promover a arte/educação visando o desenvolvimento de percepção estética e artística da criança, do adolescente e do adulto; (2) mobilizar a integração dos processos da arte na educação em geral, como princípio unificador da busca do conhecimento. Tendo como objetivos: (1) estimular a autoexpressão, promovendo meios e oportunidade de aprendizagem das diversas técnicas de arte; (2) estudar o desenvolvimento artístico de seus estudantes, analisando e difundindo seus resultados; (3) formar recursos humanos para o ensino, orientação, e avaliação de atividades artísticas e lúdicas; (4) desenvolver projetos de interesse de Arte/Educação com apoio a pesquisa científica; (5) estimular a criação de escolas do gênero, estabelecendo intercâmbio.

A EAR se entende como um espaço cultural, esse preocupado com o desenvolvimento e aprendizagem infantil, assim como a formação de professores ou a aprendizagem de jovens e adultos, tanto do Recife propriamente dito quanto da região metropolitana. Como tal, também possui vasta documentação da própria história da aprendizagem de artes visuais brasileira, sendo um espaço de pesquisa amplamente acessado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Seus desdobramentos enquanto local de pesquisa, de formação e espaço de aprendizagem, possuem vínculos institucionais com diversos locais, a depender de seu projeto cultural.

A EAR se entende como espaço cultural a promove exposições, possuindo uma reserva técnica com diversas manifestações artísticas, sendo notório em seu acervo a coleção de arte popular: “Coleção de Arte Popular Abelardo Rodrigues”. Porém, em igual relevância o acervo contaria com: Mestre Vitalino; Tereza Carmen Diniz; Gil Vicente; Ariano Suassuna. Estes trabalhos seriam expostos tanto na própria EAR, quanto na galeria Augusto Rodrigues. É de especial relevância não somente o fato de aqui existirem artistas renomados, quanto artistas populares e até mesmo trabalhos literários.

O EAR ainda possuiria um segundo acervo, esse que segundo Carvalho, Silva e Silva (2017), seria uma coleção de desenhos infantis reunidos desde a década de 50. Esses trabalhos seriam catalogados por aluno e ano de criação, sendo os trabalhos também expostos por toda a Escolinha. A Escolinha ainda possuiria um terceiro acervo, sendo esse um conjunto de diversos títulos disponíveis para o estudo na “Biblioteca Ana Mae Barbosa”. Esses títulos estariam à disposição de alunos e professores, ao menos em sua grande maioria. Esse acervo parte de doações de ex-alunos, de instituições e de educadores de artes pernambucanos. Por fim, na EAR existe um acervo de documentos, recortes de jornais e fotografias, esses que dão visualidade e espaço para o ensino de artes brasileiro como um todo. Assim como existiria um acervo pessoal de arte-educadores, fazendo parte dessas doações pessoais de determinados educadores que passaram pela EAR, a exemplo de: Anna Maria Lucena de Oliveira Cavalcanti, Noêmia de Araújo Varela, Solange Costa Lima Antunes e Tereza Carmen Diniz.

Neste momento, podemos nos lembrar da já referida anteriormente carta de Noêmia Varela para Augusto Rodrigues do ano de 1958, então no quinto ano da EAR (RODRIGUES, 1980). Nesta carta, Noêmia fala sobre a função educativa apresentada pela Escolinha de Artes do Recife, assim como as críticas e apontamentos feitos por Raquel Crato e Paulo Freire. Também aponta a EAR como primeiro campo de trabalho de alguns novos ingressantes, o que é significativo para nosso estudo, tendo sido comentado no capítulo anterior.

Quanto à compreensão da Escolinha como centro de desenvolvimento da capacidade criadora despertada e desenvolvida na escola primária, lugar de atividade extra-classe, porém onde a criança encontre atividades presentes também em sua escola, julgo bem de acordo com nossos objetivos. 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 e motivação) em função da educação artística. Aqui, em Recife, dominam também as aulas de psicologia desligadas das vivências da escola; b) as alunas do curso 'arte na educação' devem estudar e discutir o programa experimental apresentado por Miss" Robertson e equipe de coordenadores; c) seja assunto básico do curso: a integração da atividade artística na escola, na classe, no currículo — quando, como e por que deve ser feita essa integração; por que razão deve ser dada e quem deve se beneficiar com essa integração. [...] Quanto às matérias do curso, a opinião de Paulo foi bem clara: além da parte criadora, do desenvolvimento estético da aluna-professora, focalizar as matérias de cultura geral (antropologia cultural, psicologia, história da arte, filosofia da arte, princípios didáticos fundamentais à educação artística) (NOÊMIA IN RODRIGUES, 1980, p. 77-78).

Podemos perceber, a partir da carta, alguns cronotopos anteriormente desenvolvidos. A psicologia do desenvolvimento nos remete diretamente ao cronotopo ateliê-laboratório, esse em certa medida é presente mesmo no acervo de desenhos infantis que encontramos até os dias de hoje na EAR. Porém, não poderíamos dizer que esse é ligado ao método científico propriamente dito, por esse motivo, diremos que este se identifica mais com Lowenfeld e Brittain, a quem mais interessa o desenvolvimento. Não sendo de todo excluído os tipos psicológicos presentes no cronotopo psicológico universal, sendo eles a busca pelo sujeito universal sem hierarquizações.

Também é nítido, ao se cruzarem as críticas feitas por Paulo Freire quanto a necessidade de cultura geral com o estatuto da EAR de 1996, que alguns tópicos fora do desenvolvimento psicológico agora seriam esmiuçados. Freire definiria essa necessidade por cultura geral como uma necessidade de estudo de: antropologia cultural, psicologia, história da arte, filosofia da arte, princípios didáticos fundamentais à educação artística. O estatuto definiria o novo estudo da EAR como uma forma de mobilizar a integração de processos de arte na educação em geral, uma epistemologia que centralizaria diversos conhecimentos. Temos, pois, que as críticas de Freire seriam levadas em consideração. O estímulo a autoexpressão continuaria e continua até os dias de hoje, o que determina um vestígio do cronotopo da educação pela arte ou atmosférico-ambiental, assim como o cronotopo divergente. Não sendo este último tão ressaltado, visto que não é aparente a necessidade da novidade.

Enxergamos em seus objetivos, novamente, traços do cronotopo ateliê-laboratório. Aqui é ressaltado o estudo e desenvolvimento artístico de estudantes, com análise e o compartilhamento de seus resultados. Aqui se apresenta o método científico, a troca de estudos com seus pares, reiterando novamente o anteriormente dito, que possivelmente todo local preocupado com a pesquisa acabará por ao menos tangenciar esse determinado cronotopo. Na EAR são desenvolvidos projetos, em conjunto com os interesses da educação de artes, como apoio a pesquisas científicas, por esse motivo, o cronotopo do ateliê-laboratório se faz inevitável.

Encontramos também vestígios do cronotopo anarquista-carnavalizado, no sentido da formação de uma mão de obra enquanto categoria de trabalho. Em vista de que a EAR estimularia a criação de escolas de mesmo gênero, a fim de estabelecer intercâmbios. Essa vontade passa pelo destinatário do anarquista-carnavalizado, pela necessidade de um espaço descentralizado, quando o tempo é voltado a vitalidade

da sociedade. Organizado pelo valor e não por uma relação estatutária. Talvez possamos até mesmo dizer, por uma utopia de sociedade mais harmônica.

Nessa primeira retomada aos cronotopos já estabelecidos, poderíamos ainda dizer que a EAR passa tanto pelo cronotopo da livre-expressão romântica quanto ao cronotopo do professor-artista. De fato, a Escolinha não se orienta exclusivamente pela criação infantil onde essa organiza seu próprio tempo, a EAR se orienta também através de diversos projetos. Assim como não podemos dizer que esse espaço compreenda a arte infantil como um fim em si mesmo, isso não é próprio a nenhum dos locais estudados do MEA na presente dissertação. Todavia, o aluno aqui deve expressar a si mesmo, o professor é o organizador de um espaço acolhedor e é visto como um auxiliar no espaço do ateliê. Quanto ao professor-artista, a criação infantil aqui é de fato vista com relação ao campo da arte, um responde ao outro. Tanto o é, que o próprio espaço e acervo da Escolinha possui, faz referência e estimula artistas locais. Todavia, o aluno não é visto em relação a imposições do campo da arte, o professor não é considerado um líder de ateliê, tão pouco se considera um organizador de produção.

Para dar vasão ao acima dito, assim como para avançar em direção dos próximos cronotopos. Partiremos para as primeiras análises de imagens de cronotopos de ateliê. Utilizaremos imagens de diferentes projetos, esses presentes nas páginas de divulgação das EAR, para assim estabelecermos seus tempos e espaços.

O primeiro dos cronotopos do capítulo anterior é um dos mais presentes na Escolinha do Recife até os dias de hoje, sendo este o cronotopo laboratório-invertido/sala-laboratório de crianças. Esse se caracteriza pelo destinatário lúdico, o processo criativo se dá através da ludicidade, uma ponte simbólica para criação da atmosfera do ateliê.

Figura 34 – Oficina de Alfenim é realizada em Escolinha de Arte do Recife



Fonte: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=2815877401820501&id=417080521700213

Fica nítido a partir da figura 34 que a ludicidade é presente na EAR, essa criando uma atmosfera de convívio e interação, não somente de alunos e professores, mas do entorno como um todo. Novamente, com a alimentação sendo utilizada como forma de incentivar um sentimento de comunalidade, assim como visto na análise do cronotopo anarquista-carnavalizado do ateliê Lola Ufus, presente na figura 29. Concluimos com isso que a produção de alimentos, a cozinha, a interação que se dá no ato de comer, desencadeia ou até mesmo produz um ambiente-atmosfera lúdica de criação.

A Oficina Alfenim, que é representada pela figura 34, faz parte de uma série de Cursos de Férias do ano de 2019. Ano este em que a EAR buscou homenagear o intelectual pernambucano Gilberto Freyre, o fez através de experiências estéticas destinadas a crianças, demonstrando a obra deste intelectual por intermédio de trabalhos com processos criativos. A Oficina de Alfenim fora pensada, então, para se trabalhar os estudos de Gilberto Freyre acerca do açúcar.

Alfenim trata-se de um doce de base de açúcar, uma massa branca maleável utilizada para confecção de doces de maneira artesanal. Uma prática de origem árabe que chegou ao Brasil no período da colonização. Essa, entretanto, está em vias de desaparecer. Agrestina, no Agreste de Pernambuco, contaria com duas famílias sustentando essa produção por pelo menos 150 anos. Este projeto foi a junção dessa história com a prática contemporânea do “*Eat Art*”, uma tendência em que é produzida arte através de alimentos. Juntou-se a história do açúcar com a própria história pernambucana e a arte contemporânea.

O acima dito, retirado da página de *Facebook* de divulgação deste projeto (2019)¹²⁹, coaduna com o sobredestinatário da laboratório-invertido/sala-laboratório de crianças, mesmo que não em sua plenitude. Aqui é expresso, a arte é compreendida como uma forma de cognição. A arte aqui é posta como uma forma de pesquisa, não somente com relação a própria arte, mas com a história, com os fazeres manuais, com a ciência (entendendo a culinária como prática científica). Porém, não podemos determinar que aqui se busca a criação de uma categoria de trabalho, do educador de artes/pesquisador de artes. Busca-se, antes, através da ludicidade imbuir no estudante a vontade de pesquisa e experimentação.

O aluno-para-o-professor é aqui de fato o pesquisador com seus desejos e anseios, sua pesquisa é de fato determinada pela sua relação com seu próprio desejo. Todavia, tratando-se de um projeto e não de um ateliê livre e corrente, esses desejos, anseios e pesquisas são determinados pelo projeto que se tem em andamento, não sendo pleno aluno-para-o-professor do cronotopo laboratório-invertido/sala-laboratório de crianças. O professor-para-mim, de mesma forma, não é exatamente o documentarista desse desenvolvimento, pelos mesmos motivos do já citado aluno-para-o-professor. Entretanto, ao tratar-se de um exercício na cozinha, podemos dizer que existe a subversão do professor-aluno, aluno-professor. Ao produzir-se os alimentos e experiências com açúcar, em alguma medida se horizontaliza o processo de criação, sendo uma experiência singular para aluno e para professor. Mas não em sentido pleno, o professor ainda possui o controle do tempo, o controle do projeto e certo domínio com relação a produção dos alimentos.

Figura 35 – Curso de férias Olinda Arte em Toda Parte



Figura 36 – Curso de férias Olinda Arte em Toda Parte com Tiago Amorim



Fontes: <https://www.facebook.com/escolinha.dearte/photos/a.1138717486334521/1154408591432077> e <https://www.facebook.com/escolinha.dearte/photos/a.1138717486334521/1154408328098770>

¹²⁹ Disponível em:

https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=2815877401820501&id=417080521700213. Acesso em: 22 abr. 2022.

As figuras 35 e 36 são significativas para o cronotopo anteriormente citado por alguns motivos, demonstram que mesmo em projetos, como é o caso do Curso de férias “Olinda Arte em Toda Parte”, os agenciamentos de tempo e espaço podem ser articulados de maneira diferente, mesmo tratando-se de um projeto com tempo determinado. Este se tratou de um curso, de janeiro de 2020, com o artista pernambucano Tiago Amorim¹³⁰, contando também (figura 35), com um trabalho de pintura e experimentação expressiva. Argila e pintura foram trabalhadas neste dia, ao menos é o que consta pelas imagens. Esse trabalho foi produzido também como forma de homenagem ao artista e educador acima mencionado, homenagem essa como associação entre a EAR e UFPE.

Todas as referências anteriores ao cronotopo laboratório-invertido/sala-laboratório de crianças estão presentes: o ambiente aqui é lúdico e serve como ponte simbólica para a atmosfera do ateliê; a arte serve a pesquisa do processo de desenvolvimento de seus alunos, incluindo aqui a formação do educador de artes (representado por aqueles que acompanham o processo de produção infantil, não necessariamente a própria criança); o professor-para-mim é um documentarista, muito provavelmente os trabalhos das crianças serão documentados e farão posteriormente parte do acervo da EAR; devido ao professor-para-mim, existe uma retroalimentação desse processo, o aluno forma o professor na mesma medida que este o forma; o aluno-para-o-professor é um pesquisador de seu próprio desenvolvimento, tendo suas origens, temáticas e motivações.

Dito isso, agora podemos adentrar nos cronotopos augustianos e noêmianos. Ambos esses cronotopos têm como destinatário a formação de professores que atuem horizontalmente, isso é notável e perceptível pela figura 36. A disposição da mesa onde de maneira comunal todas as crianças se sentam na mesma altura do artista-professor, dá-nos a sensação de horizontalidade. Todavia, quanto ao sobredestinatário, podemos dizer que esse é mais para Noêmia do que para Augusto. Mesmo por se tratar de uma homenagem com apoio de uma instituição de ensino, a

¹³⁰ Sebastião Wilson Ferreira de Amorim (1943) é um artista, pintor, desenhista, escultor, ceramista e gravador pernambucano. Inicialmente teria, a partir do mosteiro São Bento, tido contato com diferentes linguagens artísticas, aos quais lhe interessou a cerâmica em particular. A partir da cerâmica conseguiu diversos contatos profissionais, aos quais iniciou suas pesquisas artísticas. Suas pesquisas se iniciariam na *pop art*, mas teriam forte influências das artes populares e artesanato. Ao passo que fora ganhando notoriedade, começou a lecionar através do projeto Alto da Mina, bairro de Olinda. ARTESOL. **Tiago Amorim**. Disponível em: <https://www.artesol.org.br/tiagoamorim>. Acesso em: 17 abr. 2022.

UFPE, não podemos perceber uma sensação de desforra em relação aos modelos institucionais. Mesmo que nas figuras 35 e 36 possamos estabelecer que a prática se volta mais a produção artística que de fato ao ensino, mas, isso seria sobredeterminar a imagem. Podemos com isso dizer que a EAR, ao menos nessas imagens e em seu contexto, não teme a institucionalização, sua subversão toca mais a pretensão de ser comprometida ao ensino de artes acima de tudo.

Quanto ao professor-para-mim, professor-para-o-aluno e aluno-para-o-professor, esses não são absolutos e por vezes sendo mais a Augusto, por vezes mais a Noêmia. O professor-para-mim, ao menos das imagens 35 e 36, tende a um equilíbrio entre Augusto e Noêmia. O professor-para-mim se entende um sujeito criador, faz menção a um espaço acolhedor, porém não podemos afirmar que suas pesquisas sejam independentes de institucionalização, logo, não se liga completamente ao cronotopo de Augusto. Podemos dizer, como assim o é o professor-para-mim de Noêmia, que estabelece uma função triádica: parte de uma construção intelectual, com dimensões estéticas, assim como dimensões artísticas. O professor-para-mim, no entanto, faz mais menção a Augusto do que a Noêmia. A partir das imagens 35 e 36, podemos dizer que se têm uma ideia de um professor-pesquisador e criador, mas não podemos atribuir a esse uma imagem libertária. Podemos, como o é o cronotopo de Augusto, atribuir a esse um valor de artista-professor, sendo ele criador e organizando o espaço em função da própria criança. Por fim, o aluno-para-o-professor, tende mais a Noêmia. O digo por esse cronotopo fazer mais menção a Escola Nova, se valendo de uma forte dimensão psicológica. Os trabalhos desenvolvidos na imagem 35, desenhos expressivos infantis, nos remetem a esse tipo de interpretação. Não podemos, em contrapartida, atribuir o aluno-para-o-professor como uma oposição a escola tradicional, como é o caso de Augusto. Este de fato é criador, porém, não faz menção a uma oposição direta ao ensino regular.

Figura 37 – A festa de Badajo: um Artista de Olinda



Fonte: <https://www.facebook.com/escolinha.dearte/photos/pcb.1161159557423647/1161159467423656>

Trago a figura 37 não só pela óbvia afirmação de que na EAR não existe distinção entre a arte dita erudita e a popular, tão pouco para afirmar alguma espécie de conexão com a Escola Nova e uma possível intenção de formação de identidade brasileira. A trago para novamente reiterar a proximidade ainda existente com o cronotopo noêmiano, talvez o mais forte rastro presente nessa Escolinha em particular. Aqui o lúdico e o criativo se misturam, essa forma de criação de um espaço-atmosfera do ateliê se dá pela própria brincadeira, pela música, pelas vestimentas, pelo abraço explícito ao popular e ao riso. Como para Noêmia, aqui a arte é pura cognição, não somente a cognição do pensamento articulado, mas do pensamento sentido. A subversão do pensamento de Noêmia, ao qual toda arte possui um valor cognitivo, é da indistinção de professor-aluno no momento da aula. Mesmo as crianças na figura 37 estando um pouco acanhadas, carregam um sorriso no rosto, enquanto os professores dançam. Uma inversão do ensino regular, ao qual atribuímos ao aluno a desordem e ao professor a ordem.

Reitero o anteriormente dito, atribuindo dessa vez a argumentação para a EAR. A Escolinha vive plenamente a ideologia do cotidiano bakhtiniana, estabelecendo-se também pela palavra desordenada, sem fixar sistemas doutrinários. Sua abertura, como se portam seus atores, é a abertura natural da cultura, heteroglossia e desordem instituída de ateliê. O ateliê torna-se assim praça pública, como o é na figura 37, o

espaço e tempo pertencem a todos indiscerníveis professores-alunos, o espaço torna-se arte e, como gostaria Noêmia, pura cognição.

Neste sentido, podemos atribuir a esse espaço, ao menos no que tange a figura 37, como espaço acolhedor. Mas, não necessariamente ao que se esperaria do cronotopo divergente de Lowenfeld e Brittain. Nele a organização, que dependeria dessa atmosfera agradável, dependeria também da disposição de materiais para fácil acesso de seus estudantes. Isso pode ser atribuído a figura 35 e 36, mesmo na ideia de que esses materiais corresponderiam a algum nível de desenvolvimento. Todavia, de todas as figuras apresentadas da EAR, não podemos necessariamente atribuir todos os elementos desse cronotopo. Não poderíamos dizer que seu destinatário seria de um pensamento sem resposta, visto que em todas as figuras observamos algum elemento cognitivo, ou até mesmo um fundo de pesquisa explícita. Também não podemos atribuir a esses a necessidade do novo, mesmo pelo fato de que ao menos para as figuras 34 e 37, o novo pouco importa. Aqui o sobredestinatário pode ser considerado a flexibilidade, mas não em direção ao novo, porém, em direção a experiência do conhecer.

Quanto ao professor-para-o-aluno, este pode ser visto como uma figura mais informal, mas não como aquele que busca o novo. O aluno-para-o-professor também não é pleno, esse de fato é visto como um indivíduo em desenvolvimento, auto-poético e autossuficiente. Mas em momento algum existe alguma alusão a capacidades inatas ou capacidade de expressão técnica autônoma. Quanto ao professor-para-mim, este em alguma medida deixa seus rastros. Esse de fato é um acompanhante do desenvolvimento de seus alunos, com capacidade de reconhecer seu nível de desenvolvimento, assim como auxiliar em tarefas técnicas expressivas. Podemos enxergá-lo como um auxiliar de técnicas artísticas, isso é particularmente evidente na figura 34, só não podemos atribuir a isso a necessidade de desenvolvimento emocional de seus estudantes.

Pelo já exposto, fica evidente a forte conexão com o cronotopo estrada de Ana Mae. Existe, de fato, uma preocupação com o desenvolvimento dos alunos, existe um diálogo entre pais e entorno, assim como com o conhecimento não hegemônico. Mesmo que para o EAR, o não hegemônico possua forte conotação regional. Sobretudo aqui o sobredestinatário se aproxima da estrada de Ana Mae, a arte é um elemento de complexificação do conhecimento, não é somente cognitiva. É um espaço de criação teórico metodológica, assim como de democratização.

Figura 38 – Curso de férias Viva o Alto do Moura celebra a valorização da cultura nordestina, módulo La Ursa Paulo Freire – Escultura de Shivo Araújo



Fonte: <https://www.facebook.com/escolinha.dearte/photos/904586086414330>

Trago como exemplo o curso de férias “Viva o Alto do Morro”, essa de janeiro de 2019, tendo sido uma parceria entre EAR, UFPE e a Associação Nordestina de Arte/Educadores (Anarte/PE), sob coordenação de Everson Melquiades, do Departamento de Métodos e Técnica de Ensino, do Centro de Educação (UFPE). Neste curso, a associação foi quase plena com a estrada de Ana Mae, todavia, seria solidária a conhecimentos não hegemônicos no mesmo tanto em que preocupar-se-ia com a cultura regional nordestina.

Neste curso¹³¹, em que o “viva” tem três conotações diferentes: o estar vivo, o sentir-se vivo e existir; o viva como celebração; o viva como como experiência formativa. As aulas foram organizadas a partir de quatro módulos, cada um representando um artista do Alto do Moura: Shivo Araújo, Marliete Rodrigues, Severino Vitalino, Terezinha Gonzaga.

Aqui, assim como para o cronotopo da estrada de Ana Mae, o aluno-para-o-professor detém experiências anteriores, já teria um contexto cultural próprio e estaria em constante desenvolvimento. O professor-para-o-aluno se liga também a esse cronotopo como um propositor de situações estímulo, essas dialogando não somente

¹³¹ Disponível em: <https://agendaculturaldorecife.blogspot.com/2018/12/curso-de-ferias-viva-o-alto-do-moura.html?fbclid=IwAR19By3y7Ops31Kd05b9wuBgQZJ39RBKoZPGFZ9S7FFs340n0QrIjvZHG7M>. Acesso em: 27 jan. 2021.

com seus parentes, como com seu entorno e com sua própria regionalidade. O professor-para-mim, talvez seja o maior traço de Ana Mae que encontramos até o momento. Aqui o professor é propositor de uma situação estímulo, essa será posteriormente dividida por seus pares, resultados serão obtidos, discutidos e planejamentos serão feitos. Isso se torna evidente pela figura de Everson Melquiades, ao qual coordenou este curso, assim como faz parte do Departamento de Métodos e Técnica de Ensino da UFPE.

Todavia, esse cronotopo de Ana Mae acima de tudo é uma estrada, ela tenciona encontros furtivos e esquivos, mas não se fixa nem no moderno nem no pós-moderno. Este não é o caso da EAR e de nenhum dos projetos anteriormente citados, nem das figuras demonstradas.

Se o destinatário da concepção de um cronotopo da educação moderna parte da transformação social pela Arte, este poderia ser o caso da EAR. Entretanto, ela alinha-se muito mais com a concepção pós-moderna, cujo destinatário seria a participação cidadã. Como apresentado na figura 38, essa participação cidadã se dá pela própria vivência com a cultura regional. Isso também é bem-marcado na figura 37, na participação da praça pública e vivência regional. Se o sobredestinatário de uma concepção de cronotopo moderno é o desbloqueio da criatividade mais voltada aos processos que aos produtos finais, esse poderia ser o caso de algumas atividades, como a exposta figura 35, mas de nenhuma maneira representa a totalidade de suas atividades. A EAR coaduna muito mais com um cronotopo de concepção pós-moderna, visto que a aprendizagem de seus projetos visa tanto o histórico quanto o social, isso é evidente em todas as figuras apresentadas. Os produtos finais em nenhum momento aparentam ser irrelevantes, mesmo na figura 35, considerando-se que no mínimo estes serão guardados no acervo da EAR.

O ensino moderno e o pós-moderno possuem uma semelhança, seus professor-para-o-aluno, ambos sendo propositores de problemas. Esse é presente nas EAR, sendo variado o problema de acordo com o projeto. Todavia, o professor-para-mim difere. Em alguma medida, determinadas atividades vão possuir algumas raízes e sugestões modernas, o problema proposto será uma prática experimental, não-diretiva e centrada na criança. Como é o caso, novamente, da figura 35. Mas, como um todo, as propostas da EAR se alinham plenamente ao cronotopo pós-moderno, quando o professor-para-mim é um propositor em função de uma cidadania

participante, dialogada entre comunidade (regional) e os conhecimentos prévios de seus estudantes.

Tomando a estrada de Ana Mae como a transição das Escolinhas em direção ao ensino de artes pós-moderno, temos com a Escolinha do Recife a concretização desse caminho. Suas práticas, ainda com todas as reminiscências e com a memória viva de Noêmia Varela, coadunam com um ensino contemporâneo. Suas práticas, ainda que voltadas a uma comunalidade que bebe de Read, visa o regional. Seus estudos, mesmo que em alusão a Escola Nova, visam um desenvolvimento que compreende Lowenfeld e Brittain, mas os ultrapassam. A EAR mantém o diálogo das Escolinhas vivo, em suas práticas, em sua ligação com a UFPE, em seu estilo de professoralidade e pesquisa singular.

3.5.2. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – OS CRONOTOPOS DAS ESCOLINHAS DA ARTE DO BRASIL NO ATELIÊ LOLA UFUS

Iniciamos a última das análises do ateliê Lola Ufus propostas neste estudo com o cronotopo do laboratório invertido/sala-laboratório das crianças. O cronotopo em questão faz referência a ludicidade, poderíamos já o encontrar em associação a figura 28, também poderíamos encontrá-lo na figura 29, assim como em diversas outras.

Todavia, acredito ser interessante uma imagem de intervalo, em que um professor descansa enquanto prepara suas atividades, sendo essa a figura 39. Aqui, um professor anota suas reflexões acerca de uma atividade, essa teria sido uma atividade de teatro, envolvendo jogos de representação de papéis. Nesse jogo, houve uma brincadeira em que cada jogador encarnaria um personagem. Para entrar na brincadeira, todos os professores chegaram fantasiados, os alunos teriam a opção de se fantasiar ou não. Infelizmente, esse é o único registro dessa atividade, atividade essa que aconteceria de algumas maneiras e com certa frequência dentro do ateliê Lola Ufus, mesmo que não exatamente no mesmo molde. Outro exemplo seria da figura 40, um projeto de cinema, onde um pequeno grupo de alunos teria oportunidade de produzir seu próprio curta-metragem. Neste caso, os professores se encarregariam de todo aparato técnico, deixando com que as crianças ludicamente produzissem uma história, assim como tivessem a oportunidade de trabalhar em sua pós-produção.

Esses exercícios, parte de um projeto de férias, envolveriam a contação de histórias, essa muito frequente no ateliê Lola Ufus. Seja no formato de conversas na

mesa de desenhos, seja na forma da criação de histórias em quadrinhos, seja na produção de textos escritos ou redigidos por computador, seja na forma de desafios de narrativas, em que o erro em relação a história original formula uma história nova.

A partir dessa atividade, tomamos conhecimento que o ateliê Lola Ufus, mesmo que a partir de projetos, não trabalha tão somente com as Artes Visuais. Também existem atividades como teatro, cinema, por vezes música, ou até mesmo atividades puramente recreativas, como: pular corda, soltar pipa, ir ao parque soltar foguetes feitos com garrafas pet etc. A ludicidade, que é tão importante ao cronotopo laboratório invertido/sala-laboratório de crianças, é presente em determinadas atividades do ateliê Lola Ufus.

Figura 39 – Professor preparando atividade



Figura 40 – Atividade de cinema no Lola Ufus



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O cronotopo laboratório invertido/sala-laboratório das crianças tem como destinatário o exercício dos interesses através da ludicidade e do criativo, a imagem 39 mesmo que posterior, é um atestado desse destinatário. O momento de reflexão do professor, após o término da atividade lúdica, é uma comprovação da seriedade com que é tratado o lúdico. A atmosfera simbólica foi criada, ela foi gestada através do lúdico, ela se torna reflexão ao término da atividade.

Entretanto, o sobredestinatário aqui é relativamente incerto. Se neste cronotopo devemos considerar a arte como uma forma de cognição, essa de fato ocorre. A arte em todas suas formas aqui é considerada cognitiva. A atividade da figura 40 é parte dessa cognição, a atividade lúdica e criativa aqui se destina também a compreensão de diversas relações técnicas, expressivas, até mesmo físicas. Devemos levar em consideração não somente a brincadeira de se fazer um filme, mas também todo

conhecimento atrelado a essa atividade. Noções de softwares de edição, noções de iluminação, noções de posicionamento de câmera, noções de utilização correta de uma câmera, de captação de som etc. Porém, não podemos atribuir ao ateliê Lola Ufus a vontade explícita da formação de uma categoria de trabalho, mesmo que este tenha formado diversos profissionais de educação de artes.

Quanto ao professor-para-mim desse cronotopo, esse não é completo no ateliê Lola Ufus. Mesmo que o professor seja aqui, de fato, também um documentarista do desenvolvimento de seus alunos, como comprova a figura 27. Essa não necessariamente é discutida com seus pares de professores, mesmo que existam discussões ao término das aulas. Aqui o professor também é um aluno, por vezes até mesmo uma espécie de professor *naif* sem formação acadêmica. Por conta disso, nem sempre a pesquisa é uma questão. Professores do ateliê Lola Ufus, em sua maioria, são compostos de ex-alunos, eles trabalham mais em direção da capacidade de manter a atmosfera/ambiente de criação, do que necessariamente sob a pesquisa acerca do desenvolvimento.

O aluno-para-o-professor, ao menos na figura 40, é encarado como o possuidor de sua própria iniciativa, seu próprio desejo, sua própria temática. Toda a produção do curta-metragem girou em torno dos desejos específicos do grupo, desde o roteiro até sua produção. Porém, esse não responderia necessariamente ao desenvolvimento. O desenvolvimento perpassa naturalmente, todavia, não é uma preocupação direta. A preocupação mais iminente é o da produção, da criatividade, do espaço de acolhimento para narrativas fantasiosas e projetos mirabolantes.

Examinado isso, nota-se que o professor-para-o-aluno difere do cronotopo laboratório invertido/sala-laboratório de crianças. Mesmo que exista uma retroalimentação no ateliê Lola Ufus, essa passa muito mais pelo professor ser aqui encarado pelos alunos como um incentivador para a criatividade e para seus projetos pessoais, indo desde o cinema até a confecção de skates. A retroalimentação se daria na junção de alunos e professores para a solução de um e mesmo problema, esse partindo sempre dos alunos. A pesquisa se torna uma, sendo essa a problemática trazida por determinado aluno. Porém, o fiel da balança é sempre o aluno, não sendo uma relação plenamente horizontal como proporia o cronotopo nesse momento analisado.

Quanto aos cronotopos augustianos e noêmianos, novamente apresenta-se em um espaço entre ambos possivelmente mais voltado a Noêmia do que a Augusto,

pelas razões que se seguem. Evidentemente, o ateliê Lola Ufus trata-se de um espaço não-formal, suas aulas no geral acontecem no contraturno escolar. Pelas manhãs o contraturno do ensino fundamental, pelas tardes o contraturno do ensino básico regular. Todavia, ele por diversas vezes funciona como um apoio aos estudantes com relação a seus projetos escolares. A vontade do aluno, em alguns momentos, ou coincide com a escola, ou parte da própria escola. Pelo exposto, não é possível atribuir ao ateliê Lola Ufus o sobredestinatário do cronotopo de Augusto, sendo ele uma desforra contra as instituições escolares. Tomemos como exemplo a figura 41, de um dos alunos do ateliê produzindo um cenário para uma peça escolar.

Figura 41 – Criação de cenário para uma peça escolar



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na figura 41, um aluno do ensino regular produz um cenário para uma peça escolar. Essa peça, que ocorreria algumas semanas depois, seria um momento importante para o aluno, este trouxe alguns de seus colegas para ter um espaço tranquilo, acolhedor e onde dispusesse do tempo que não era para ele disponibilizado em sua escola. Tal prática não é incomum neste ateliê, sendo inclusive bastante recorrente, tanto para alunos do ensino médio quanto para alunos do ensino

fundamental, até mesmo para estudantes universitários, sendo a preparação para a prova específica de Artes Visuais também prática regular nesse ateliê.

Nesse sentido, não podemos dizer que o sobredestinatário de Augusto de fato exista nesse ateliê, tanto sua concepção de desforra em relação a institucionalização quanto sua relação pura com a arte, por vezes suplantando o ensino. Mesmo o cronotopo de Noêmia não é puro em seu sobredestinatário, uma vez que: mesmo sendo esse ateliê comprometido com a educação de artes, independentemente sua institucionalização ou não, mesmo suas práticas se pretendendo sempre criadoras, não podemos atribuir ao ateliê Lola Ufus uma marca libertária de fato. Mesmo alguns de seus professores identificando-se com essa marca libertária, atribuir ao ateliê como um todo seria exagero. Entendendo no libertário uma prática que centralmente visa a liberdade, não podemos dizer que essa de fato exista no ateliê Lola Ufus, sua centralidade busca muito mais a criação que a liberdade individual.

O destinatário de Augusto e Noêmia é compreendido como a formação de professores que atuem horizontalmente, esse também não é o alinhamento do ateliê Lola Ufus. Por mais que em certa medida esse ateliê forme professores, incluindo aqui a prática de palestras direcionadas a determinadas aulas, a exemplo das diversas vezes onde o ateliê Lola Ufus foi visitado por alunos de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), nas aulas do professor Celso Vitelli¹³², quando em algum momento era perguntado quanto às práticas do ateliê, quanto às atividades, quanto à reflexão, essa não é uma preocupação direta do ateliê. Além disso, mesmo que os professores atuem horizontalmente, eles respondem a autoridade de sua responsável, sendo ela Isabel Maria Silveira Preto de Oliveira.

O professor-para-mim do ateliê Lola Ufus é, em certa medida, uma junção dos cronotopos de Augusto e de Noêmia. Inegavelmente os professores atuantes neste ateliê são sujeitos criadores, mesmo que em função da criação de seus alunos. Sua preocupação é com o espaço acolhedor. Suas pesquisas pessoais e em sua franca maioria são independentes de institucionalização. Determinados professores possuem determinadas profissões, até mesmo produções artísticas totalmente fora

¹³² Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos Cursos de Graduação em Artes Visuais: Bacharelado e Licenciatura. Possui Doutorado em Educação (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - UFRGS [2008], Mestrado em Educação pela mesma instituição [2002]. Bacharelado em Artes Plásticas: habilitação Desenho - Instituto de Artes da UFRGS [1993], Licenciatura em Educação Artística para 1º e 2º Graus - Instituto de Artes da UFRGS [1992]. Parte da disciplina Laboratório de Projetos de Ensino de Artes visuais contava com a roda de conversa: Fazendo Arte na Lola Ufus: histórias para contar.

da instituição formal. Isso os colocaria em plena ligação com o cronotopo de Augusto. No mesmo tanto, a abordagem deste ateliê alcança o interdisciplinar, constituindo uma função triádica com relação a arte. Considera uma construção intelectual, considera que toda produção (mesmo os trabalhos de colégio) possuem uma dimensão estética, sempre trabalhando através de uma dimensão artística. Logo, o cronotopo de Noêmia também é presente.

Em relação ao professor-para-o-aluno, ele se identifica mais a Augusto. No ateliê Lola Ufus, o professor acaba sempre sendo um criador que organiza o espaço em relação aos desejos de seus alunos, sendo, portanto, alinhado com o cronotopo de Augusto. Mesmo por vezes não sendo identificado como um professor-artista. Não é possível, por sua vez, atribuir o cronotopo de Noêmia. O aluno não identificaria neste ateliê o professor como um criador e libertário. Mesmo que consiga identificar em determinados professores, marcas de um pesquisador.

O aluno-para-o-professor, no caso do cronotopo de Augustiano e de noêmiano, se preocuparia com a formação de professores. Não é essa a preocupação do ateliê Lola Ufus, mas esse ateliê não fica isento da formação de professores, tanto formais quanto informais. É possível, portanto, fazer essa relação. Todavia, mesmo que próximo da concepção de Augusto, ela não é completa. No ateliê Lola Ufus o professor se deve sempre compreender como um criador, mas não necessariamente construído em oposição a escola tradicional, mesmo que isso ocorra. Existem professores não institucionais, cunhados pela experiência direta da não-formalidade. Porém, também são diversos os professores com toda uma carreira profissional institucional, como é o caso de sua proprietária. Quanto ao cronotopo noêmiano, ele não se apresenta em seu aluno-para-o-professor, aqui o professor formado não possui necessariamente alguma formação psicológica, essa só ocorre em caso de interesse do próprio professor. Tão pouco se aproxima em alguma medida da Escola Nova, essa só se aproxima na medida em que algum determinado professor recebeu sua educação em alguma instituição que funcionava sob esses preceitos, ou pelo interesse de algum de seus professores institucionalizados.

Tiramos, até o momento, que no ateliê Lola Ufus o ensino é voltado a cognição através de um processo lúdico. Tal como visto em análises anteriores, esse processo de tempo-espaço voltado ao próprio educando, é o território do ateliê como praça pública. Diversas são as vozes que perpassam o espaço do ateliê, o diálogo se desenvolve, assim, na medida em que o tempo transcorre. Não se limitando ao próprio

espaço do ateliê, invadindo a sala de aula regular (como na figura 41), invadindo a rua (como na figura 28), promovendo agenciamentos com o tempo (como na figura 27). Novamente percebemos que o espaço do ateliê, ao menos todos presentes neste estudo, são agenciamentos orgânicos com alguma forma de ideologia do cotidiano.

Figura 42 – Pintura coletiva



Figura 43 – Pintura individual



Figura 44 – Pintura expressiva



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Chegamos agora em um momento interessante de reflexão acerca do cronotopo divergente e sua possível inexistência relativa no ateliê Lola Ufus. Pautaremos nossa análise em três figuras distintas, representando três assuntos diferentes. Na figura 42 temos a prática de pintura coletiva, onde o professor traz um de seus trabalhos para que assim o aluno possa fazer parte, aqui o estilo se faz conjuntamente. Na figura 43 temos uma pintura individual, onde o aluno partindo de seu referencial imagético produz um trabalho de um assunto que lhe interessa. No caso, uma pintura sobre um personagem de um jogo eletrônico. Na figura 44 temos uma pintura expressiva de uma aluna, ainda sem forma definida, talvez sem nunca chegar a uma definição formal, temos uma pintura expressivista de vontade da própria aluna.

Sucintamente, o cronotopo divergente parte de um pensamento desviante sem resposta objetiva, totalmente avesso as cópias, sendo discutivelmente a maior expressão do ensino moderno. Seu destinatário é o próprio pensamento sem resposta objetiva, seu sobredestinatário a busca incessante pela inovação e pelo novo.

Organiza seu espaço pela flexibilidade, organiza seu tempo pela criação inovadora, pela busca.

Percebemos que a figura 42 e a figura 43 são quase termo a termo contra a concepção de destinatário e de sobredestinatário do cronotopo divergente. A figura 42 parte de uma proposta coletiva, tem um pensamento objetivo claro, o aluno em questão gostaria de entender o processo de pintura do professor, esse o convidou para participar de seu processo. A figura 43, um desejo de produção do aluno, não representa nem inovação nem novidade, parte da cópia feita pelo aluno de determinada imagem que lhe aprazia de seu jogo favorito. Temos que no ateliê Lola Ufus, o desejo de criação parte dos alunos, sendo o professor um facilitador e um apoio, visto que na figura 44 temos configurado o cronotopo divergente. A imagem produzida pela aluna parte de um pensamento não objetivo e sem resposta, o trabalho produzido, por fim, é parte do novo. Se o ateliê Lola Ufus possui algo do cronotopo divergente, é sua concepção de tempo-espaço pautada na flexibilidade. Porém, essa não obedece a uma busca incessante pela novidade.

As organizações de professor-para-o-aluno, aluno-para-o-professor e professor-para-mim corresponderiam melhor ao ateliê Lola Ufus. Se de fato o professor-para-o-aluno do cronotopo divergente representa certa informalidade, esse é o caso deste ateliê. Até mesmo na medida em que alguns professores não possuem formação formal, o que é deixado claro para alunos e seus parentes. O aluno-para-o-professor é até certo ponto presente. Se para o cronotopo divergente o aluno é um indivíduo auto-poético e em desenvolvimento, esse é o caso do ateliê Lola Ufus. Aqui o aluno é considerado auto-poético na medida em que possui seus próprios desejos, suas próprias referências, seus próprios gostos, seus próprios projetos. Todavia, para o cronotopo divergente o aluno é capaz de em seu desenvolvimento também desenvolver-se tecnicamente, sua expressividade dependeria de um domínio técnico autônomo. Este não é o caso do ateliê Lola Ufus, como fica evidente pela figura 42 de pintura coletiva, onde o professor divide seu domínio técnico. Porém, podemos dizer que a mistura do professor-para-mim e aluno-para-o-professor, esse que criaria um ambiente flexível em direção ao material adequado para determinada expressão, é presente no ateliê Lola Ufus. São indicadas técnicas, materiais e modos de composição para o desenvolvimento de seus alunos, tanto técnico quanto expressivo (como é o caso expresso na figura 44).

A estrada é uma forma que talvez seja onipresente em qualquer ateliê em atividade, não à toa Bakhtin diria ser o cronotopo mais próximo dá vida. Formada por encontros e desencontros, esse modo de cronotopo singular é presente no ateliê Lola Ufus. Em todos os alunos que por lá passaram, todos alunos que se tornariam professores, todos professores que foram embora, todos aqueles que voltaram. Em alguma medida, mesmo a estrada de Ana Mae por lá passou.

Se o destinatário desse cronotopo é o desenvolvimento psicológico de seus alunos, em diálogo com seus pais e sua comunidade local, pautado pela criatividade e o desenvolvimento, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e introduzindo o não hegemônico, mesmo sem historicidade, esse é em partes presente no ateliê Lola Ufus. Neste ateliê não existe a preocupação específica com o desenvolvimento psicológico de seus alunos. Existe o diálogo com seus parentes, porém, forma-se uma comunidade local, essa não necessariamente entrando em contato com as demais comunidades locais. Parte-se muito mais da formação de uma comunidade do que na inserção na comunidade local. Os conhecimentos prévios dos alunos são uma preocupação constante, assim como o não hegemônico, esses não necessariamente apresentam-se em sua historicidade. Essa historicidade dependerá muito mais do professor, por vezes sendo apresentada, por vezes não.

Trata-se de um ateliê onde diferentes professores se encontram em diferentes pontos da estrada, entendendo-a como a própria formação de professores. Fazem parte do ateliê professores formados na década de 60-70, na década de 90, na década de 00, mesmo para além de 2010. Em alguma medida, existe um diálogo dessas concepções de formação e de ensino de artes.

Se o sobredestinatário da estrada de Ana Mae parte da integração dos conhecimentos, explorando diferentes gramáticas de articulação, assim como diferentes disciplinas, este é o caso deste ateliê. A exemplo das imagens 39 e 40, onde é inserido tanto o teatro quanto o cinema. Aqui, como no cronotopo da estrada de Ana Mae, a arte torna-se um espaço de experimentação em direção da complexificação. Porém, não valendo-se da experimentação teórico metodológica, mas a uma experimentação das diferentes práticas.

O professor-para-mim da estrada de Ana Mae em muito se aproxima da concepção do ateliê Lola Ufus. Nesse cronotopo, o professor é um propositor de situações-estímulo, sendo esse o caso deste ateliê. Mesmo a situação-estímulo partindo, por vezes, dos próprios alunos, aqui os professores aproveitam essas

situações e aconselham outras. Ou, partem de proposições tais quais das figuras 39 e 40. Porém, aqui a pesquisa é identificada de outra forma, não sendo ela concebida propositadamente, parte-se muito mais de uma pesquisa orgânica. O aprimoramento, que para o cronotopo de Ana Mae é uma espécie de planejamento de divisão de resultados e experiências, se dá em conversas após as aulas acerca dos alunos, essas sem pretensão de serem identificadas como pesquisa.

Se o professor-para-o-aluno na estrada de Ana Mae é um propositor em diálogo com parentes e com o entorno cultural, esse é em certa medida próximo do ateliê Lola Ufus. Neste ateliê o professor visto como propositor, mas não necessariamente de projetos específicos, ele é um propositor em direção do projeto próprio a determinado aluno. Só existiriam indicações de projetos e atividades para alunos muito recentes no ateliê, quando esses ainda não estão acostumados na dinâmica própria de suas produções. Porém, o diálogo com parentes é presente, mesmo que esses não sejam aconselhados a se manterem no espaço do ateliê durante as aulas, salve raríssimas exceções. Quanto ao ambiente cultural, cada aluno sendo um mundo diferente, com suas próprias referências, esses se aproximariam sempre do professor que mais lhe compreende as referências. Assim é feito no ateliê Lola Ufus. Quanto ao aluno-para-o-professor do cronotopo da estrada de Ana Mae, esse é pleno no ateliê Lola Ufus. Se para esse cronotopo o aluno é um indivíduo com experiências anteriores, se encontra em desenvolvimento, assim como tem seu próprio contexto cultural, esse representa plenamente a concepção que se tem no ateliê Lola Ufus.

Definir os cronotopos modernos ou pós-modernos no ateliê Lola Ufus, considerando a diferença de idade de seus professores e sua época de formação, é uma tarefa complexa. Ainda mais tratando-se de professores que não necessariamente passaram por uma formação institucional. O destinatário moderno compreende a mudança social pela arte, o destinatário pós-moderno entende pela participação cidadã. No ateliê Lola Ufus, essa preocupação se apresenta muito mais no sentido pós-moderno, mas como conscientização, não como participação. Porém, se o moderno a educação se faz pelas condutas e no moderno se faz pelas disciplinas, aqui ambas as concepções são presentes. A exemplo da figura 11, onde os alunos ajudam a produzir papel machê, na mesma medida em que é estimulada a conduta de organização. Assim como é presente em diversas figuras a introdução de referências de disciplinas exteriores ao ateliê de artes visuais.

Quanto ao sobredestinatário, este é bem mais voltado a concepção do cronotopo pós-moderno que ao moderno. O sobredestinatário moderno parte de um desbloqueio da criatividade, esse é presente no ateliê Lola Ufus, porém, preocupa-se mais com processos que com produtos finais, sendo essa uma preocupação dentro do ateliê analisado. O sobredestinatário pós-moderno é voltado a aprendizagem, caso que ocorre no ateliê Lola Ufus. Esse preocupa-se com o ensino histórico e social, neste ateliê essa preocupação existe, existindo uma pequena biblioteca para pesquisa, mas não é um enfoque particularmente forte. Por fim, o pós-moderno preocupasse com seus produtos finais, assim como o ateliê Lola Ufus.

Tanto para o moderno quanto ao pós-moderno, o professor-para-o-aluno é um propositor de problemas. No ateliê Lola Ufus, por vezes, ocorre exatamente o oposto. O aluno propõe o problema, o professor auxilia com uma possível solução para determinado problema, sendo assim, é uma inversão tanto do moderno quanto do pós-moderno. O professor-para-o-aluno é aqui quase uma ferramenta em direção a determinado objetivo, esse partindo do aluno.

Já o aluno-para-o-professor, esse tende mais ao pós-moderno, sendo esse um sujeito com conhecimentos acumulados previamente. O moderno ressaltaria a expressividade psicológica através da arte, essa não sendo exaltada no ateliê Lola Ufus. No mais, o cronotopo moderno enxergaria em seus alunos a pureza da criação, esse não é o caso do ateliê Lola Ufus.

Quanto ao professor-para-mim, este é cambiante. Se para o moderno esse professor-para-mim é um propositor de problemas a partir da prática experimental, não-diretiva e centrada na criança, em alguma medida isso é identificável no ateliê Lola Ufus. De fato, aqui o professor muito mais propõe soluções, sendo elas experimentais. É não-diretiva no sentido de buscar os projetos pessoais de seus alunos, é diretiva no sentido de buscar com que esse aluno possua de fato suas próprias necessidades de pesquisa, produção, experimentação. Mas, aqui a aula se centraria na criança, nas suas vontades e concepções próprias, vindas de sua bagagem imagética e cultural. Quanto ao cronotopo pós-moderno, esse visaria a cidadania participante, dialogada com os conhecimentos prévios e comunidade. Essa também é instável nesse ateliê, o professor-para-mim aqui não visaria a cidadania participante, somente a conscientização cidadã. Dialoga em ampla medida com os conhecimentos prévios de seus alunos, mas, novamente, não necessariamente com a comunidade. Presta-se muito mais na formação de uma comunidade.

Temos com isso que assim como Ana Mae forma uma estrada, também o ateliê Lola Ufus formaria. Não tendendo expressamente nem ao moderno, nem ao pós-moderno, sendo um espaço a parte. Não tendendo a formações psicológicas, por isso se afastando do cronotopo divergente, mesmo que em determinados momentos esse se apresente, como na figura 44. Temos também esse ateliê entre os cronotopos de augustiano e noêmiano, não sendo explicitamente nem mais voltado a não institucionalização, nem ao libertário. Porém, registramos na ludicidade um elemento forte dentro deste ateliê, o aproximando do laboratório invertido/sala-laboratório de crianças, entendida assim a cognição possível do jogo.

Percebemos que o cronotopo da estrada realmente é o que mais se liga a vida, que se devemos entender o espaço do ateliê como o reino da heteroglossia e da ideologia do cotidiano, essa é a realidade do ateliê Lola Ufus. Aqui diferentes vozes são percebidas, diferentes gostos, diferentes potências, diferentes necessidades. Todas em sincronia, em um andar de sala em sala, onde cada espaço representa um tempo diferente, uma técnica diferente, diferentes abordagens criativas e lúdicas. Dessa forma, devemos entender esse e qualquer ateliê, pelo movimento natural da cultura, dos corpos e dos tempos.

3.5.3. IMAGENS DE CRONOTOPO DE ATELIÊ – OS CRONOTOPOS DAS ESCOLINHAS DA ARTE DO BRASIL NO ATELIÊ NOSSA CASA

No ano de 2022, tive a oportunidade de conviver e presenciar as atividades do Ateliê Nossa Casa, tive o privilégio de observar a construção de suas aulas a partir do momento em que essas começaram. Essa análise, portanto, parte não só de imagens, mas de um sujeito participante, um sujeito inserido em determinado contexto que pode, então, ser terceiro do diálogo. Nesse momento, pude observar, anotar e conversar com diferentes atores, visando a construção de conhecimento. De fato, essa análise partirá do que Marília Amorim (2004) nos explicita: uma atitude de compreensão para com objetos falantes, já anteriormente falados e que ainda falarão. Nos inserimos, portanto, dentro da polifonia e da ideologia do cotidiano.

Começo minhas observações a partir do momento em que devemos definir como observações de mapeamento de espaços, nesse que vamos compreender como um momento seminal para o Ateliê Nossa Casa. Fazendo parte da disciplina “Metodologia do Ensino das Artes Visuais IV com estágios supervisionados”, o Ateliê

Nossa Casa possuiria um local institucional, dentro do CAP, na sala B3. Todavia, com o aumento da demanda de alunos (passando a ser um número excessivo para um único ateliê), com a pandemia e a retomada gradual das atividades docentes e discentes dentro da Universidade de São Paulo, novas medidas deveriam ser tomadas para não só atender os graduandos (em número muito maior que anteriormente), como para manter um espaço físico que comportasse tamanho número de alunos necessários para que a disciplina se mantivesse satisfatória. Se tratando de uma disciplina que lida com a extensão universitária, uma saída proposta pela professora Dália Rosenthal, foi a busca por instituições que aceitassem receber esses graduandos se formando enquanto discentes, graduandos esses que deveriam propor cursos para essas instituições. Surge a figura do professor-graduando.

Nesse momento, temos uma virada dentro do Ateliê Nossa Casa, esse que anteriormente se manteria institucionalmente dentro do CAP, sempre dentro da USP, agora indubitavelmente tornar-se um modo de extensão universitário. De fato, agora o trabalho universitário iria para fora dos muros da universidade, atingindo ao menos três locais ao qual pude observar: o Museu Afro Brasil; a Biblioteca Anne Frank; o Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP (este sendo parte da USP, que, todavia, não estabelece tantos vínculos de conexão com o CAP).

Esse determinado movimento é interessante não somente por tornar o Ateliê Nossa Casa manifestadamente em uma extensão universitária, onde fazendo comunicação do saber universitário com o saber institucional atinge um público mais abrangente e não relacionado com a formação universitária. Também é interessante pelo que se deu com os graduandos, esses experimentando pela primeira vez as tratativas necessárias para organizar e ministrar cursos não-formais, todos os entraves burocráticos e necessidades institucionais de adequação. Mais do que isso, é o momento em que podemos pensar no Ateliê Nossa Casa como a construção de um *Movimento Ateliê Nossa Casa*. Não possuindo agora um local físico, local esse que em algum momento também retornará, mas como um movimento trans-institucional que lidará com diferentes públicos e com docentes diversos. Uma construção que agora se faz em rede, não mais se enraíza em um único espaço.

A capilaridade do Ateliê Nossa Casa se deu fundamentalmente nesses três espaços, sendo uma escolha dos próprios graduandos para qual instituição rumar, qual projeto estabelecer, quais objetivos galgar. Porém, é necessário apontar que determinados locais surgiriam com determinadas demandas. Por exemplo: a

biblioteca Anne Frank desejava um curso de pintura; o MAC desejava um curso de desenho; o Museu Afro Brasil iria trabalhar com um grupo de idosos etc. Verifica-se desde já, que os cursos seriam uma mistura de desejos.

Começo minhas observações a partir de visitas as três instituições mencionadas. A primeira instituição ao qual pude visitar foi o MAC. Durante essa visita, ao qual em grupo observamos as exposições permanentes, as exposições temporárias e as exposições que a instituição gostaria que houvesse um diálogo com relação ao curso de desenho, pude anotar algumas informações.

O MAC teria iniciado suas atividades em 1963, quando receberia as coleções do Museu de Arte Moderna (MAM) e a coleção particular de Francisco Matarazzo, sendo sua sede inicial dentro da própria USP. Trata-se de uma instituição com forte trabalho de acervo de obras, possuindo mais de 10.000 obras em sua reserva técnica, essa sendo externa ao museu. Trabalha a partir de uma ideia de artista-curador, em que os artistas-curadores trabalham a partir de coletivos e exposições temáticas. Suas propostas são majoritariamente educativas, trabalhando em um sistema de trocas com outros museus, não propondo vendas. Essa proposta educacional é considerada não convencional, não sendo incomum que outros museus as achem estranhas. Nesse dia, visitamos tanto a exposição de longa duração quanto uma exposição de Regina Silveira, essa de curta duração. Terminada a visitação, os graduandos tiveram um momento de diálogo com a professora regente da disciplina, Dália Rosenthal.

Nesse primeiro momento os graduandos começaram a se dividir em função das instituições pretendidas. Essa etapa inicial é marcada pelos desejos dos próprios graduandos em função da instituição pretendida, assim como o desejo dos graduandos com relação ao tipo de aluno que encontrariam em cada determinada instituição. Cada instituição com sua demanda particular, faria com que os graduandos tivessem oportunidades diversas. Ainda nesse primeiro momento, os graduandos deveriam pensar nos materiais necessários para seus respectivos projetos. Dália Rosenthal é uma facilitadora nesse processo de pensar os projetos, auxiliar na comunicação com os espaços, nas questões burocráticas, assim como uma auxiliar na aquisição dos materiais necessários para que esses de fato acontecessem. Fica evidente desde esse primeiro momento de que o que vai determinar os projetos são uma junção de vontades, logo de potências, de demandas ou pedidos institucionais dialogada com as vontades desses professores-graduandos.

O segundo espaço visitado foi o Museu Afro Brasil, que teria uma demanda de ao menos 8 aulas. Esse museu teria sido inaugurado no ano de 2004, sendo aportado pela lei federal 10.639/03 (BRASIL, 2003)¹³³ que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Seu acervo inicial e atual, teria como base a coleção de Emanuel Araújo, artista e colecionador que já teria trabalhado como diretor da Pinacoteca de São Paulo de 1992 até 2002. Também seria o curador, em 1988, da exposição “A Mão Afro-brasileira”, que teria ocorrido no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), uma destacada exposição para o movimento negro. O Museu Afro Brasil seria vinculado à Secretaria Estadual de Cultura do Estado de São Paulo, secretaria essa que possuiria seu contrato de gestão.

O prédio do Museu Afro Brasil é do ano de 1954, tendo sido parte do projeto do parque e onde ocorreriam algumas Bienais. O espaço se divide entre um andar térreo, onde ocorrem exposições itinerantes ou temporárias. Um andar inferior, onde também ocorreriam exposições itinerantes ou temporárias, bem como onde aconteceriam as aulas do Ateliê Nossa Casa. Por fim, um andar superior, onde se encontra a exposição fixa, a biblioteca e o educativo do museu. Local onde ocorreriam reuniões com os professores-graduandos.

O projeto educativo do museu é feito a partir de cada educador, tendo cada um deles um roteiro próprio para apresentar a exposição fixa. Essa é dividida em seis núcleos: religiões; diversidade e permanência (mostra do continente africano); trabalho e escravidão (histórico); sagrado profano (festas); história e memória (biografias); mão afro-brasileira (artes), sendo a organização dos curadores feita de modo orgânico.

A proposta que se teria no Museu Afro Brasil seria muito específica, de um ateliê que suprisse a demanda de um projeto que recebesse em um momento um grupo de idosos, em outro um grupo de adolescentes e parte do público espontâneo. Fazendo parte dos grupos aqueles que frequentassem o museu, sendo, portanto, um público variado e espontâneo. Seria uma necessidade um projeto que ao mesmo tempo fosse pontual (aula fechada em si mesma) e contínuo (houvesse uma conversa ao longo do próprio curso).

¹³³ BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

O educativo do Museu possuiria ainda uma proposta de ateliê aberto, em uma programação de férias, essa que ocorreria em julho: tanto para alunos espontâneos, como para professores do Estado e Município. Ainda teriam aconselhado e permitido que os professores-graduandos participassem de reuniões pedagógicas, essas que seriam de planejamento e que ocorrem todas as segundas-feiras. Foi solicitado aos professores-graduandos que fizessem um cronograma do projeto, esse com o custo (ao qual o próprio museu arcaria) de matérias. Projetos nesse sentido não seriam incomuns ao Museu Afro Brasil, tendo sido apresentado aos graduandos alguns projetos anteriormente produzidos dentro da instituição. Essa que já havia contado com um ateliê atuante, que, todavia, parou de funcionar. O desejo de reviver esse ateliê era pujante nessa instituição.

A última instituição visitada seria a Biblioteca Anne Frank, essa sendo um projeto do município ligada ao movimento modernista. Trata-se de uma quadra com diversos setores públicos: um colégio, uma unidade básica de saúde, um teatro, uma unidade de inclusão social etc. A demanda específica dessa instituição seria de um curso que aliasse tanto aulas de pintura quanto algum trabalho com literatura, sendo o espaço frequentado por diversos indivíduos, que seriam assíduos nos cursos propostos pela biblioteca.

Essa instituição possuiria um financiamento curto para produção do projeto, ficando a cargo do próprio CAP a compra de materiais, em caráter de emergencial. Visto que mesmo os materiais disponíveis na sala B3 já estariam em escassez, isso devido ao período da pandemia, onde esses ficaram guardados, porém sem cuidados específicos devido ao afastamento dos funcionários devido a quarentena.

O número de alunos para esse curso giraria em torno de 15, sendo o curso pensado pelos graduandos como um equilíbrio entre experimentação e técnica, gerando um esforço para construção poética que tivesse uma base técnica, sendo a técnica um pedido da própria biblioteca, não uma imposição, mas um pedido para uma aula de iniciação a pintura. Também foram feitas tratativas acerca de alunos que poderiam vir das unidades básicas de saúde, essas em associação com psicólogos que levariam alunos com necessidades especiais. Esses, todavia, ficariam para o semestre seguinte.

Foi feita uma reunião na biblioteca, onde se firmou uma base de divulgação, essa pensada pelos próprios graduandos com ajuda da professora titular da disciplina. Ficou escolhido o nome *Literapintura*, assim como foram pensadas aulas de caráter

experimental, como uma forma de convite a pintura. Bem como foi pensado que se deveria dar centralidade ao espaço da biblioteca. Foi decidido, o que também era um pedido da própria biblioteca, a junção da literatura com arte. Usando-se da literatura como suporte para as experimentações do projeto. Assim, foi produzida a primeira chamada para alunos da biblioteca Anne Frank.

Figura 45 – Literapintura



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na semana seguinte, visitamos novamente o espaço do Museu Afro Brasil e do MAC. Mantive minhas observações junto a Dália Rosenthal, para manter contato frequente e tirar dúvidas acerca dos projetos em andamento. A partir desse momento, as turmas já haviam se dividido, tendo os graduandos estabelecido em qual instituição desenvolveriam seus projetos. Porém, ainda não necessariamente possuiriam seus projetos integralmente prontos.

No Museu Afro Brasil os professores-graduandos apresentariam seu projeto para o educativo do museu, professores-graduandos esses já bem articulados com o educativo e com um conhecimento bastante amplo do acervo. Foram discutidas questões de cronograma. Existiria na programação uma parceria com o Núcleo de Convivência de Idosos (NCI), esse viria a ser um público ao qual os professores-

graduandos deveriam desenvolver um projeto específico, que envolveria visitar a própria instituição do NCI. Nesse primeiro momento foram estabelecidos também os materiais necessários para o projeto, esse que ficariam a cargo do Museu Afro Brasil.

O projeto em questão lidaria com a memória, deveria ser adequado para o público de idosos, assim como para o público geral. Também existindo parceria com a União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo (UMES-SP), sendo um público mais jovem. Seria determinado um número de três encontros para cada público, sendo um projeto dinâmico, onde se inverteriam as turmas. Também foi acrescentada uma possível parceria com a formação interna do museu, essa direcionada a professores da rede municipal que almejassem progressão de carreira. O projeto, esse que trabalharia com questões de memória, deveria também lidar com o acervo do museu. Foi escolhido pelos graduandos o trabalho com máscaras e figurinos, seu projeto visaria a construção da memória através da costura em fotografias. Haveria ainda mais uma reunião, essa aconteceria no dia 25 de maio, onde seriam feitos os ajustes finais dos cursos propostos pelos professores-graduandos. Reunião essa que seria acompanhada por Dália Rosenthal e observada por mim.

Nossa próxima reunião foi no MAC, onde conversamos com os graduandos que lá estavam. O MAC possuiria materiais próprios, assim como salas específicas e um bom espaço, esse apresentado pelo educativo do museu aos professores-graduandos. Os professores-graduandos demandariam alguns materiais da sala B3: espelhos, canetões e plástico. Seu projeto giraria em torno do autorretrato e do retrato, ao menos inicialmente. Esse primeiro momento seria o de conhecer os alunos, que a princípio seriam 7. Partiriam de um passeio pelas exposições, depois iriam para a sala específica onde ocorreria o projeto e iniciariam seus trabalhos com autorretratos.

A visita seguinte, em outra semana, foi novamente a biblioteca Anne Frank. Os professores-graduandos começariam suas aulas antes dos demais, que ainda estavam em fase de preparação de seus projetos devido as próprias instituições onde ocorreriam. Por conta disso, foi o local mais visitado e estudado por mim. Nesse novo encontro, já haveria a constatação de existirem ao menos 14 inscritos na aula, em sua grande maioria mulheres (13 mulheres e um garoto) em idade avançada, sendo o único garoto inscrito no curso um rapaz de 22 anos.

Nessa reunião surgiram algumas questões. Que imaginário carregariam essas alunas? Que tipo de Arte imaginariam? Foi pensado pelos graduandos um espaço de

memória, espaços, natureza e tempos. Partiriam, em sua primeira aula, de uma apresentação; a segunda aula seria sobre materiais e cores; a terceira sobre objetos e cores. Foram pensados textos, esses disponíveis na biblioteca, para dialogarem com cada respectiva aula.

Cada professor nessa instituição possui uma natureza e um tempo, caberia aos professores-graduandos articular seus desejos e memórias com os de seus alunos e alunas. Os professores-graduandos, então, fizeram suas demandas de materiais, não somente para o CAP, como também para seus alunos. Estes deveriam trazer objetos que lhes trouxessem alguma espécie de memória. Também houve nessa reunião, após o encontro na própria biblioteca, um encontro com uma terapeuta ocupacional em uma unidade básica de saúde próxima a biblioteca. Esse encontro versaria sobre a possibilidade de um aluno especial de frequentar o curso, isso que deveria acontecer somente no semestre seguinte.

Algumas constatações são possíveis nessa primeira aproximação. Em um primeiro momento fica expresso que agora o Ateliê Nossa Casa se dissemina enquanto um movimento. Se dissemina, a partir da criação de novos vínculos institucionais, o que passa pela preparação de projetos e novas realidades possíveis. Esse incluindo o tipo de relação com a própria Universidade de São Paulo, essa precisando pensar os vínculos de extensão e estágio para essa espécie de modalidade. Criou-se, nesse primeiro momento, uma nova relação com a extensão. Doravante, deverão se pensar vínculos orgânicos com as demais instituições. Houve uma espécie de *descentralização* da própria extensão a partir dessa primeira experiência do Ateliê Nossa Casa, esse pensado a partir do encontro de diversas instituições públicas. A um só tempo, a extensão e o ateliê atingem um público diferenciado do frequente da universidade e de maneira gratuita. É interessante o movimento do ateliê adentrando o espaço museológico, o trabalho de ateliê vivenciado no próprio espaço expositivo e o diálogo possível entre esse espaço; aqui a produção se encontra com a criação. Assim como é quase uma memória de profundidade, como diria Walter Benjamin (2018), um verdadeiro rastro de história o fato de um dos ateliês acontecer dentro de uma biblioteca, tal qual a primeira Escolinha de Arte do Brasil. Em alguma medida, a atualidade foi uma memória profunda.

Fica também evidente a autonomia dada pelo Ateliê Nossa Casa. Nesse momento, Dália Rosenthal não é uma interventora das aulas e projetos, é uma facilitadora com relação a materiais e burocracias. Pode-se dizer que sua função é de

organização. Porém, trabalha a partir de uma espécie de abertura para a incerteza. Na terminologia bakhtiniana diríamos uma abertura a forças centrífugas, ou seja, a heteroglossia. Se fundamentam as aulas pela polifonia de diversos indivíduos, tanto institucionais quanto os próprios professores-graduandos. Dália, portanto, é uma facilitadora em direção a ideologia do cotidiano e uma espécie de caos cultural. Não existe um domínio pleno do que ocorrerá, existe um desejo marcante e potência de criação.

Todavia, é possível encontrar uma espécie de monologia e monoglossia, essa é constituída por cada um dos espaços de forma diferente. Essa força centrípeta e organizadora se dá pelos próprios desejos institucionais dos espaços onde se organizaram os projetos, sendo eles em função de determinado fim. Seria essa a força unificadora expressa na demanda de determinado público, ou, por exemplo, na necessidade de um curso de desenho ou pintura. A monologia se dará, portanto, como um direcionamento institucional. Sendo a monoglossia essa força de direcionamento centrípeta. Temos com isso, que existe um *valor de sobredestinatário* no movimento de disseminação do Ateliê Nossa Casa, sendo esse o próprio *desejo institucional atrelado aos desejos dos professores-graduandos*. É importante a constatação de que mesmo sendo o desejo institucional por determinada espécie de projeto seja considerada uma monologia, essa entra em diálogo expresso com os próprios desejos dos graduandos, formando o próprio dialogismo. Tomo como exemplo o desejo inicial da biblioteca Anne Frank: uma aula de iniciação para pintura. Essa converteu-se, pelas vontades e desejos dos graduandos, em um curso voltado para a iniciação a pintura, que, todavia, teria um formato experimental e com suporte de leituras que envolveriam o próprio espaço da biblioteca. Ou seja, *existem demandas oficiais e direcionamentos (monologia de direcionamento e monoglossia de força centrípeta), essas, ao entrar em diálogo com os graduandos, acabam se tornando heteroglóssicas, encontram linhas de fuga, tornam-se forças centrífugas*.

Minhas observações continuariam sobretudo na biblioteca Anne Frank, em função do início de suas atividades. Essas, devido a diversas questões burocráticas relacionadas as outras duas instituições, se iniciariam no dia 11 de maio. Pude observar quase a totalidade de suas aulas, as quais só não pude observar em duas ocasiões em função de ter me adoentado. Seguirei as anotações que fiz para construir e poder analisar os cronotopos mais significativos desse primeiro momento, onde o Ateliê Nossa Casa se torna movimento.

A aulas na biblioteca Anne Frank seriam ministradas por quatro professores-graduandos. Os graduandos já haveriam produzido um projeto com ao menos três aulas preparadas, sendo organizadas reuniões por eles onde esses determinariam suas atividades. Suas atividades, no geral, se iniciariam as 14 horas, a primeira hora é um momento de preparação do espaço físico e organização dos materiais específicos referentes a aula, como mostra a figura 45.

Figura 46 – Literapintura: organização espacial



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Como é possível ver nas figuras 45 e 46, o espaço físico destinado ao curso na biblioteca se trata de uma sala com diversas cadeiras. É um espaço amplo, com duas portas laterais, sendo uma delas aberta ao pátio, onde os alunos desse curso poderiam pegar materiais orgânicos, ou mesmo produzir alguns de seus trabalhos, sendo a circulação incentivada pelo grupo de professores-graduandos. O espaço também conta com vasto material literário, esse que por algumas vezes era utilizado ou, ao menos, chamaria atenção dos alunos. A figura 45 mostra a disposição de materiais, esses ficariam em uma mesa em separado, que todavia poderia ser utilizada também pelo grupo de alunos. Mas, essa não foi uma via de rega de todo curso, sendo por vezes os materiais dispostos nas próprias mesas dos alunos. Essas

sendo mesas circulares em sua maioria, excetuando-se a mesa dos materiais, sendo essa mesa retangular e grande. Em sua maioria, as aulas teriam uma disposição dos alunos em grupos, nas mesas circulares ou na retangular.

A aula teria início às 15 horas, com uma duração de duas horas, terminando por volta das 17 horas. Após o término das atividades, os professores se reuniriam para arrumar a sala e a deixar de acordo com o que havia de organização anterior a aula. Acontecendo, por vezes, um encontro com Dália Rosenthal, após o término das atividades, para que professores-graduandos e a orientadora da disciplina pudessem conversar acerca das atividades, assim como algumas questões de ordem institucional ou burocrática. Seja por conselho, ou por necessidade, os professores-graduandos também dialogariam internamente sobre as aulas, alunos e próximas etapas do projeto logo após o término das atividades, sendo por eles melhor estabelecidas internamente (por e-mail, outros encontros ou mídias sociais): metas, desejos dos alunos, vontades pessoais, questões relativas a encaminhamentos e necessidades do projeto.

A turma formada na biblioteca Anne Frank não é a regular do Ateliê Nossa Casa, não são alunos de 6 até 12 anos. Trata-se de uma turma de 15 alunos, onde consta: um garoto na casa de seus 22 anos; duas garotas de 17 anos; uma garota na casa de seus 20 anos; o restante sendo composta por mulheres indo da casa dos 50 em diante. Temos com isso que, ao se tornar movimento, o Ateliê Nossa Casa em um primeiro momento abdica de seu controle até mesmo com relação as inscrições possíveis de alunos, se tornando um espaço livre para todas as idades. Doravante, o que vai determinar a idade de seus frequentadores é uma junção das vontades institucionais, vontades dos graduandos e frequentadores das instituições onde adentrar o movimento.

Na primeira aula os alunos se sentam espontaneamente pelas mesas disponíveis na sala, eles se dividem em grupos e aparentam já se conhecer previamente. O grupo das mulheres mais velhas conversa, sendo possível perceber que são frequentadores assíduas da biblioteca, já tendo realizado diversos cursos anteriormente. O grupo das garotas frequenta o mesmo curso de graduação, psicologia, tendo se inscrito juntas para o curso.

A aula se inicia com apresentações gerais, e todos devem mostrar um pouco de si e contar um pouco de suas histórias e expectativas com o curso a ser realizado. O primeiro trabalho teria esse enfoque, a apresentação, podendo ser ela uma imagem,

uma colagem ou pintura. A partir do momento em que a proposta é apresentada, os corpos começam a circular, tanto em busca de materiais quanto do espaço de trabalho. A turma, nesse momento, se dividiria espacialmente para a produção em alguns grupos, como ilustrado nas figuras 47, 48 e 49.

Figura 47 – Literapintura: disposição inicial dos grupos I



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A disposição inicial da turma reflete sua ainda não integração, os alunos, save aquelas que já frequentaram anteriormente outros cursos, se dispõe de acordo com sua idade ou afinidade. Na figura 47 estão alunas que já se conheciam, na 48 alunas que frequentavam cursos pela primeira vez ou já sendo mais amigas e a figura 49 composta pelas alunas mais novas, essas que resolveram aproveitar o espaço do pátio para suas produções, que também ocasionou seu afastamento com relação ao restante da turma.

Figura 48 – Literapintura: disposição inicial dos grupos II

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

No momento da produção, alguns professores-graduandos também pintavam, esses usariam essas pinturas como apresentação ao término do trabalho. O trabalhar junto, no que tange a produções em ateliês não-formais, é pratica recorrente e costumeira, sendo também muito frequente no ateliê Lola Ufus. No momento da produção também é recorrente algumas palavras pairarem no ar, essas com relação a própria ideia que se tem da arte. Nesse caso, as palavras ouvidas com relação a arte são majoritariamente o que se tem por arte européia, impressionismo, sendo bastante relacionadas ao turismo.

Dentre as palavras, também se destacam os discursos formados nas próprias produções, são pinturas em sua maioria, que têm como temática o abstrato ou paisagens de natureza. Nessa experiência, uma das alunas é uma artista de formação, a única nesse momento a produzir colagens, colagem essa envolvendo material orgânico. É digno de nota nesse primeiro momento a forma crítica e pejorativa como a maioria das alunas encara seu próprio trabalho, sendo comum ouvir mal acerca de suas próprias produções, mas não a de seus colegas. Também é comum, dentro dessa sala e nesse contexto, a associação a produção artística com o bem estar mental, uma forma de terapia. São comuns as frases de recusa a

intelectualização da arte e sua explicação, uma forma de arte expressiva e sem epistemologia, uma forma de *alívio emocional*. Também, o que se tornaria recorrente, é possível perceber que curiosos parariam para observar os alunos em suas práticas, não sendo incomum que esses circulassem pelas mesas, ou se sentassem para observar as produções, sendo os curiosos tanto crianças quanto jovens, assim como adultos ou idosos.

Figura 49 – Literapintura: disposição inicial dos grupos III



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Ao término da atividade, os professores-graduandos reúnem duas mesas onde reúnem todos os trabalhos produzidos, a fim de que todos apresentem suas produções, bem como se apresentem a todos. Neste momento, existe um predomínio do abstrato. As apresentações se iniciam com os próprios professores, esses ainda não mostram suas produções apenas iniciam o processo apresentando o próprio curso. Os professores-graduandos se apresentam enquanto estagiários, sendo questionados acerca disso, mas não de forma pejorativa ou enfática. Os professores também perguntam acerca das expectativas dos alunos com relação ao curso em questão, ao que recebem diversas respostas, sendo algumas sobre expectativas com relação a técnica, outras com relação a literatura. Os alunos chegam, portanto, com

expectativas que não são o enfoque do próprio curso, todavia, essas são incorporadas no decorrer das aulas de alguma maneira. Porém, é deixado explícito se tratar de um curso de experimentação, não tendo um enfoque técnico ou literário em particular. Esse fato não pareceu frustrar a turma.

Após a apresentação do curso, a turma começa a apresentar sua produção. Assim como suas experiências pessoais prévias e referências pessoais, nesse momento são mencionados nomes da arte brasileira como: Rubens Valentim e Abdias do Nascimento. Ao mostrarem seus trabalhos, os alunos mantêm uma postura crítica com relação a si, porém, existe uma forma de devolutiva carinhosa do restante da turma. As experiências prévias das alunas incluiriam: grafite, formação em artes plásticas, publicidade e propaganda, experiências com arte digital, pedagogia

Fica evidente novamente uma relação muito explícita, ao menos nessa turma e nesse primeiro momento, uma relação muito intensa entre arte e psicologia, sendo mesmo comentado o nome de Nise da Silveira. Não somente pelo fato de algumas alunas estarem em formação na graduação de psicologia, nem no fato de alguns alunos trazerem questões psicológicas à tona. Mas na própria associação estabelecida pelas alunas entre arte e subjetividade, sendo predominante explicações interiores aos trabalhos. Em sua maioria, a turma apresentou uma ideia bem formada com relação a arte, apontando na direção da expressividade interior, na técnica e no dom. Pressupostos esses tencionados pelo grupo de professores-graduandos.

Ao término das apresentações, os professores apresentaram seus próprios trabalhos. Temos com isso uma primeira tentativa de horizontalização da sala de aula, momento em que os professores se colocam em pé de igualdade com os alunos, no ato de produzir o mesmo trabalho. Professores comentam muito acerca dos materiais, também sendo essa uma forma de pensar o próprio curso, visto esse se constituir de um curso de experimentação. O professor se apresenta, aqui, como mais um experimentador.

Após a aula, os professores-graduandos conversariam sobre as próximas aulas, sendo elas 8 no total (contando essa primeira aula). A próxima aula seria acerca da mistura de cores. Cada aula seria pensada como uma aula fechada em si mesma, pensando em uma possível não regularidade da turma, ou desistência de algum aluno e substituição por algum outro presente em uma lista de espera. As aulas seriam pensadas como experiências de propostas experimentais, visando diversos suportes e técnicas.

Em uma primeira aproximação, não vemos reverberar na fala dos alunos cronotopos associados não a Escolinha de Artes do Brasil, mas uma associação aos cronotopos do ateliê-laboratório e ou psicológico universal, aja vista sua franca associação a um destinatário da arte psicologizado, sendo mais próximo ao psicológico universal, tendo em vista não existir menção a uma identidade nacional, mas a integração do sujeito bem formado psicologicamente. Não houve menção a um sujeito universal, mas a um sujeito integrado e saudável psicologicamente. Porém, esse sujeito bem formado pode ser pensado como um universal de saúde mental perpassada por alguma forma de terapia com base na arte. Dito isso, a concepção dos alunos com relação a arte é em ampla medida associada a um aluno-para-o-professor em sua concepção moderna: o aluno expressa suas emoções e seu caráter psicológico através da arte. Tendo em vista a idade majoritária das alunas dessa turma, temos uma corroboração do que seriam esses cronotopos, se considerarmos que suas formações muito provavelmente tiveram exatamente esses cronotopos como sua base.

Porém, temos uma primeira aproximação, através da atividade dos professores, com relação aos cronotopos das EAB. A primeira atividade foi uma atividade de viés criativo, seu destinatário foi a união da turma através da apresentação como de forma lúdica. Logo, temos como um destinatário uma ponte simbólica para uma criação de atmosfera de ateliê. Aqui o professor-para-mim foi de fato horizontalizado, isso se demonstra pela participação dos professores na mesma atividade que seus alunos. Isso serve como uma forma de retroalimentação e demonstração de pesquisas pessoais, demonstrando aos alunos uma forma de arte enquanto epistemologia, logo, nesse primeiro momento o professor-para-o-aluno é outro sujeito em formação. Isso se dá também expressamente pelo fato desse professor-graduando também estar em formação, essa explicitada aos alunos em questão. Temos, nesse momento, o aluno-para-o-professor como mais um pesquisador, esse como um pesquisador a partir da experimentação pura. Esse, que em um primeiro momento, parte de uma pesquisa de si.

A segunda aula aconteceria na semana seguinte, teria como assunto central as cores. Antes do início da aula, os professores conversam acerca da mesma, enquanto arrumam tintas e posicionam as mesas e cadeiras. Nessa aula, seria utilizado o livro *Flicts* de Ziraldo, esse que faz parte do acervo da biblioteca, como disparador

discussões acerca da aula. Sua leitura aconteceria no término da aula, tendo uma duração de até meia hora.

A aula propriamente iniciou às 15:05, tendo os alunos novamente se dividido de acordo com suas afinidades e idades. Dessa vez, os grupos de alunas mais velhas que se conheciam previamente se dissolveram, em função da desistência de algumas alunas. Todavia, a turma não diminuiu. Os materiais da aula seriam: tinta, cola e pó de pigmento xadrez. A aula seria acerca da mistura de tintas, onde a pintura foi apresentada como fundamentalmente a aplicação de tinta sobre determinada superfície. Se iniciou a aula com um diálogo acerca do surgimento da tinta, sendo ela composta por um processo químico envolvendo um pigmento e um aglutinante. Nesse momento, os professores-graduandos acrescentam uma problemática a turma, de que mesmo o pigmento, mesmo o material de uma pintura, possui uma historicidade própria, sabendo-se que mesmo uma cor se altera de acordo com a região onde ela é vista. O material aqui é historicamente situado, mesmo a paleta de cor é situada historicamente, a cor é apresentada como um *valor histórico*.

Nesse momento, fica nítido que os professores-graduandos intentaram um afastamento de uma concepção de um cronotopo moderno de educação de artes. Ao se direcionar para um sobredestinatário histórico e social no ato da aprendizagem, mesmo que através de uma fala de aproximação a produção de tintas, os professores-graduandos aqui demonstram sua ligação mais ao pós-moderno que ao moderno. Isso também ficou evidente na aula anterior, onde se demonstra que o aluno-para-o-professor possuiria conhecimentos prévios, esses que seriam já acumulados e seriam fontes para a própria aprendizagem.

Não houve choques entre as concepções de professores-graduandos e alunos, mesmo sabendo-se que os alunos na aula anterior tenham demonstrado mais ligação a um cronotopo moderno. Houve troca e diálogo, ao se situar historicamente as tintas, sendo comentado em conversas paralelas exatamente essa historicidade, durante a atividade que seria colocada a seguir.

A seguir, a proposta de aula foi introduzida, a criação e produção de tintas, a partir de pigmento, cola e água. Nesse momento, uma aluna diz já ter pintado com esses materiais, dizendo ser comum sua produção em obras de artesanato que ela produzia. Ocorre um breve atrito, acerca do artesanato e produção de tintas, acerca de corantes e anilinas. Atritos não seriam comuns em meio as aulas, mas devemos ter em mente que a diferença de idade dos envolvidos leva a determinados atritos com

relação a experiência advinda da própria idade. Por vezes, e nesse momento me tomo como alguém que já esteve na mesma situação, o aluno mais velho tende a impor sua autoridade para o professor mais novo, mesmo que esse incorra em algum determinado equívoco. Faz parte da formação desse professor-graduando o costume com esse tipo de situação envolvendo diferentes idades e alunos.

Dito isso, a aula prosseguiria com a demonstração da produção de tintas, a atividade envolveria a produção de uma paleta de cores. É digno de nota que mais observadores externos compareceram na segunda aula, esses interessados observavam de longe as explicações desde o seu início, circulando, parando, por vezes indo e voltando. Neste momento, os alunos perguntam sobre a mistura de cores, os professores-graduandos falam sobre os pigmentos e suas diferentes características, terminando por apresentar o círculo cromático.

Como é possível observar na figura 50, a disposição inicial da demonstração da produção de tintas seria ao redor da mesa retangular onde ficam os materiais. Nesse momento, temos um princípio do cronotopo da educação pela Arte/atmosférico ambiental, ao se perceber uma disposição comunal dos inseridos nesse princípio de atividade. Aqui o espaço é dos mesmos, visto que mesmo após o início da atividade, todos se manteriam próximos para poder obter materiais e produzir suas tintas. A atividade se inicia com cada aluno pegando um gode, onde ele prepararia sua própria tinta. Os alunos somente depois se dividiriam em grupos. Neste início, tanto alunos quanto professores se empenham na mesma atividade, a produção das tintas. Ao se dividirem, isso se dá somente em função do pouco espaço. Porém, o professor-para-mim e o professor-para-o-aluno não se dissolvem, eles permanecem comunais. Existe, no momento e nessa atividade, um contexto de ajuda mútua na direção de um mesmo objetivo.

Figura 50 – Demonstração da produção de tintas

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Já dispostos em diferentes grupos, os alunos continuam produzindo suas tintas, nesse momento é possível ouvir elogios recíprocos desses alunos ao observar as produções em suas respectivas mesas. A proposta final desse trabalho seria a criação de uma cor, assim como a invenção de um nome para ela, acontecendo uma discussão ao término do trabalho. Durante essa prática, os professores mostram círculos cromáticos, dando exemplos de cores primárias e secundárias, assim como exemplos de monocromia e a função da saturação nas cores. Como é possível ver na imagem 51, o número de grupos agora é reduzido. Reiterando o dito anteriormente acerca de uma disposição e prática mais comunal e solidária, já nessa aula as idades se misturam, os grupos se unem, não havendo mais uma disposição espacial onde nitidamente grupos não convergiram como na primeira aula. Os professores andariam livremente pelos dois grupos, auxiliando na produção das tintas, ou mesmo produzindo conjuntamente. Os alunos observariam e atuariam ao lado de seus semelhantes, fazendo elogios e sendo amistosos.

Figura 51 – Demonstração da produção de tintas

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Ao término da prática, todos se reúnem para discutir os resultados, nesse momento todos voltam para a mesa retangular levando consigo seus trabalhos, para assim poderem observar o trabalho de todos, de maneira próxima a figura 50. Surgem nomes que remetem a nomes pessoais, diálogos interiores subjetivos, analogias com a natureza, referências a objetos. Nesse momento, os professores retomam o discutido no princípio da aula, sobre a historicidade da própria tinta, fazendo menção a historicidade do nome que se dá as próprias cores.

Findado as apresentações das cores e seus nomes, os alunos são convidados a sentarem novamente em suas respectivas cadeiras. Então, é lido trechos Flicts de Ziraldo, uma história sobre uma cor que não tem lugar. Neste momento os professores-graduandos retomam os nomes inventados, a fins de relacionar as cores com qualidades, sentimentos, sensações. Formando, assim, relações com palavras e cores, bem como um sentido de historicidade.

Na semana seguinte acompanhei a já citada segunda reunião no Museu Afro Brasil, onde houve as tratativas finais referentes aos cursos. Nesse momento pude perceber o franco alinhamento e diálogo dos professores-graduandos com o educativo do museu. Mesmo tendo acontecido alguns problemas com relação a formalidades e

burocracias internas do museu. Os cursos teriam acompanhamento de algum monitor do próprio museu, sendo o curso voltado a identidade, essa encarada como uma aula dialogada visando o subjetivo e o cultural. Novamente, tal qual o projeto da biblioteca Anne Frank, temos um direcionamento mais voltado ao cronotopo pós-moderno.

O grupo planejava trabalhar com anotações artísticas, assim como a confecção de vestimentas, tendo como referência as roupas de orixás presentes nos acervos do próprio museu. Os professores-graduandos teriam como base uma concepção de que o objeto teria mais discurso que o próprio discurso. Ou seja, o objeto provocaria um excedente de discurso, sendo, portanto, um discurso em si. O educativo do museu, nesse momento, foi um auxiliar terminológico, auxiliando na produção não só do projeto, como na formação dos próprios professores-graduandos. Apontando possíveis problemas, assim como auxiliando na escolha das referências do acervo do próprio museu. Cabendo uma citação direta do próprio diálogo iniciado pelo educativo, de que: “Esse acervo é um desafio mesmo para nós, e está tudo bem.” Ao fim e ao cabo, o curso proposto trataria da prática de um bordado em fotografias, visando a ancestralidade e a história pessoal, em que a alteração de determinada foto seria pensada como memória e alteração. Suas referências artísticas seriam: Madalene dos Santos e Rosana Paulino

A terceira aula na biblioteca Anne Frank consistiu na produção de capas de livros através de seus títulos, seria, pois, uma junção de palavra e imagem. Porém, não acompanhei essa aula. Estive na quarta aula, essa partiria de objetos de valor sentimental, pedidos na aula anterior aos alunos. A aula iniciaria com a demonstração desses objetos, que deveriam explicar os motivos de suas escolhas. Seriam pensadas palavras-chave para esses objetos, surgindo então os termos de objeto: encontrado, guardado, ferramenta de trabalho, sagrado, conhecimento, ego, identificação, existência, apego, felicidade, metafórico. Esse diálogo teve como intuito o de apresentar os objetos como relações produzidas pelo outro, objetos seriam vistos aqui como projeções, falando sobre relações de objetificação, sendo esses relativos ao entendimento pessoal. Seriam, assim, projeções da própria memória e do valor que se dá para ela.

A partir disso, seriam questionados os motivos de escolhas para pintura, sendo um disparador para ensejos e vontades, uma relação, também, com o outro, na qual assim como os objetos têm um valor assumido, assim também o tem a produção artística. Para seguir esse raciocínio, foi lido trechos do livro “A bolsa amarela”, de

Lygia Bojunga. Buscou-se com isso relacionar uma proposta, em que o processo de pintura fosse uma escolha-memória emocional, porém vista de forma objetiva como forma de mostrar ao mundo uma razão, essa sendo uma vontade, não necessariamente uma forma expressiva de um sentimento.

Temos nesse momento não uma desvinculação das proposições dos alunos, para quem anteriormente existia uma concepção de arte como desforra emocional. Mas uma proposição que pudesse, de alguma maneira, questionar essa suposição, mesmo vindas de uma memória afetiva.

Já na quarta aula, os alunos parecem ter grupos bem formados e relações de amizade estabelecidas dentre todos, conforme pode ser visto na figura 52. Eles se direcionam naturalmente para os materiais, buscando a experimentação mesmo com objetos orgânicos do pátio. Houve um momento de emoção de uma das alunas, com relação a suas memórias familiares, no que foi acudida por uma das professoras. A aluna em questão é a mesma que anteriormente teria causado um pequeno atrito. Nota-se, nesse momento, que professores-graduandos e alunos já teriam formado laços de amizade, no que a professora em questão já teria carinho por sua aluna.

Em meio a aula, professores-graduandos auxiliam com a técnica em determinados momentos, com a confecção demonstram composições e auxiliam no desenho de determinadas situações. Os laços entre professores-graduandos e alunos se tornam cada vez mais explícitos. Ao que cabe uma breve digressão que tive em meio a minhas observações: *“A aula de ateliê, de fato, é o reino da polifonia. Todas as conversas tomam forma de nuvem, ela preenche o ambiente. Começa imperceptível e se torna espessa, caótica. Neste momento, preenchendo os espaços, começa a criação. Uma vez iniciada, se intercalam momentos de silêncio, momentos em que fica tangível a concentração. O silêncio é cortado somente por conversas esparsas, dúvidas, fofocas, histórias de vida, referências exteriores ao ateliê, pequenas dúvidas, confissões de esperanças com relação ao próprio trabalho”*.

Neste ponto, já é nítida a felicidade de algumas alunas ao produzir, principalmente ao produzir algo que antes lhes parecia impossível. Também é perceptível que a experimentação se tornou mais corriqueira, não sendo uma imposição dos professores-graduandos, mas desejo dos alunos. Assim como é evidente que os professores-graduandos já compreendem os processos específicos de cada aluno, agindo como incentivadores, comentaristas e dando referências aos alunos. Não havendo nenhuma determinação de método, caminho a seguir, somente

direcionamentos de acordo com os materiais específicos. Em alguma medida, nesse ponto, nos lembramos do professor-para-mim do cronotopo divergente, para quem o professor detém algum domínio sobre o material expressivo e deve auxiliar os alunos em seus projetos pessoais. Percebemos que em poucas aulas são diversos os cronotopos atravessando um mesmo projeto. Acontece nessa mesma aula a mistura do divergente com o atmosférico, no sentido em que em determinados momentos alunos e professores-graduandos trabalham em um e mesmo projeto. Inexiste aqui uma ideia de olhar puro, assim como existe uma acepção de trabalho conjunto.

Figura 52 – Demonstração da produção de tintas



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A olhos vistos a aula atrai cada vez mais observadores externos, por vezes esses observadores parecendo tão pesquisadores quanto eu. Sendo ao menos 5 transeuntes os que pararam para observar a aula, sentando-se próximos de mim por alguns minutos. Porém, infelizmente, nessa aula atrapalhei um dos alunos ao tirar minhas fotografias. Tendo isso em vista, a figura 52 é a última que pude obter.

Ao término dessa atividade, todos se reúnem como anteriormente na figura 50, para observar todos os trabalhos. São diversos os elogios quanto a diversidade e qualidade dos trabalhos, fica evidente que existe uma preocupação com os objetos

finais, se afastando de vez do cronotopo moderno. São elogiadas também as materialidades, as vontades assumidas e desejos dos alunos. Sendo um mote dessa aula o afeto com relação aos objetos produzidos, o pensamento aqui foi em direção ao como tratar motivos e temáticas, sendo retomadas as classificações de objetos do início da aula. Inicia-se aqui, uma relação de intimidade com a própria produção, diversos trabalhos começam a ser levados para casa.

A última aula observada é referente a sétima aula do projeto proposto na biblioteca Anne Frank, como dito anteriormente, não pude observar por duas semanas em função de uma doença. Na quinta aula, houve um trabalho com relação ao zoom, pensado o muito próximo e o objeto em separado, na sexta aula houve uma atividade envolvendo a pintura de cd's. Esses ficaram como decoração da biblioteca, sendo dito por uma aluna que essa também fez essa determinada atividade com sua família. Temos com isso que as aulas propostas chegaram a atingir o ambiente familiar de determinados envolvidos, a aula se estendeu mesmo para além dos limites da própria biblioteca.

Mais de uma aluna, nesses momentos finais, relatam o desejo de que esse se torne um curso semestral. Perguntando acerca das próximas vezes que esse venha fazer parte da biblioteca, expressando o desejo de novamente fazer o curso. Nas primeiras aulas era possível perceber alguma espécie de competitividade, agora, em um ambiente plenamente tornado atmosférico, a competitividade inexistente.

A aula é introduzida por uma das professoras-graduandas partindo da retomada de todas as aulas anteriores. A aula será mais livre que as demais, nesse momento os alunos devem pensar em obras para serem apresentados na exposição da aula seguinte. Agora os professores serão tão somente interlocutores. Feita a preposição da aula, os alunos começam a trabalhar com bastante naturalidade. Se dispõe em três mesas, sendo uma delas bem descontraída, uma mais silenciosa, outra com conversas em um tom mais silencioso. Os professores-graduandos estimulariam as conversas, fazendo mesmo parte delas, introduzindo assuntos com relação a própria produção dos alunos.

Em sua maioria os trabalhos não vão em direção a alguma forma de figuração, sendo em sua maioria sob algum suporte mais tradicional, variando apenas o material. Podendo ser encontrado trabalhos com marcas gestuais, expressivistas, geométricas e expressivo-geométricas. Assuntos acerca de espiritualidade e psicologia continuam sendo dominantes no discurso dos alunos. É digno de nota que nesse momento,

alguns alunos já demonstram proatividade para auxiliar os próprios professores-graduandos. Nesse momento os professores fazem um rodízio pelas mesas, cada um com suas próprias preocupações com relação aos alunos, sendo mesmo parte de sua professoralidade, como diria Bakhtin, cada professor já demonstra sua própria autoralidade.

Novamente, são diversos os indivíduos que param para observar a aula. Nesse dia inclusive um pai com seu filho anda pelas mesas, no que o pai comenta com seu filho acerca da possibilidade de este participar nas próximas edições. Também um homem anda pelas mesas, observa as produções e dialoga com alguns dos alunos, aparentemente ele também se tratava de um professor. Nesse dia, diversas crianças corriam pelos corredores da biblioteca.

Ao término das atividades, os professores-graduandos comentam acerca de como é visível em todos os trabalhos o percurso de cada um dos alunos. Ao que uma das alunas comenta: “parece que vejo o cérebro e os ossos de cada um”. Materialmente é comentado na evolução nítida com relação a cor e a textura apresentadas nas pinturas. Também é elogiado por alunos e professores-graduandos o conjunto de cores e harmonias, sendo o gesto incorporado as composições. Assim como a incorporação de outros materiais, suportes e texturas desses suportes.

Terminadas as apresentações dos trabalhos, os professores-graduandos convidam os alunos a explorarem os corredores da biblioteca, a fim de que esses pensem a própria exposição. Essa que será montada pelos próprios alunos na aula seguinte, tendo a duração de ao menos uma semana. Todos os aspectos dessa exposição, sua apresentação, sua duração, o como será feita, foram parte desse diálogo final. Fica a cargo dos professores tão somente o desmonte da exposição.

A aula seguinte se tratou da montagem da exposição, em que os presentes tiveram comes e bebes, em uma verdadeira vernissagem do que foi esse projeto da biblioteca Anne Frank. Os trabalhos foram dispostos em um corredor, onde o espaço foi organizado com uma estante de apoio, sendo por mim considerado relevante uma frase solta de uma aluna: “*gostei de uma coisa que eu fiz*”. Uma verdadeira inversão com relação a primeira aula. As soluções para a arrumação do espaço da exposição se deram de modo orgânico, alunos e professores proporiaram soluções. Nesse ponto, é clara a satisfação de funcionários da própria biblioteca, que viriam observar, tirar fotos e elogiar os trabalhos. Ao término, os professores pediram uma devolutiva, na qual os alunos demonstraram sentir necessidade de mais tempo de aula, sentiram

necessidade de mais teoria e história da arte, assim como pedidos por mais vagas e um curso especificamente de desenho. Por fim, fica a ressalva, as alunas continuaram com sua perspectiva psicológica com relação a arte, chegando a dizer que os professores-graduandos foram verdadeiros terapeutas.

Por fim, podemos fazer as análises finais quanto aos cronotopos laboratório invertido/sala-laboratório de crianças e estrada de Ana Mae. Assim como devemos fazer, com relação ao Ateliê Nossa Casa enquanto movimento, as análises dos cronotopos augustianos e noêmianos. Assim como revisar o Ateliê Nossa Casa em seus cronotopos iniciais.

O cronotopo laboratório invertido/sala-laboratório de crianças é presente, visto o destinatário como a criação de uma ponte simbólica através de atividades no intuito da criação de uma atmosfera de ateliê. O sobredestinatário também se assemelha, aja vista que nesse projeto a arte foi vista como uma forma de cognição e pesquisa, nesse caso, partindo da experimentação. Aqui, todavia, o professor-para-mim não coaduna com o cronotopo, não entendendo-se esse como um documentarista do desenvolvimento. Com isso em vista, o professor-para-o-aluno também não coaduna com esse cronotopo, visto não existir a retroalimentação proveniente dessa documentação. Todavia, coaduna o aluno-para-o-professor, entendendo esse como um sujeito com projetos, demandas e pesquisas próprias, existindo um nível de desenvolvimento próprio.

O cronotopo da estrada de Ana Mae também é presente, muito embora o destinatário não coadune totalmente com a proposta desse projeto. Existe um diálogo com a comunidade local, sendo essa a própria biblioteca, mas não existe uma preocupação expressa com o desenvolvimento psicológico desses alunos. Todavia, existe, sim, uma preocupação com seus conhecimentos prévios, muito embora, não exista a introdução do não-hegemônico, mesmo sendo feitas marcações históricas em meio as atividades. O que deflagra como alinhamento explícito com o sobredestinatário desse cronotopo é a exploração de diferentes gramáticas e princípios organizadores de atividades, uma mistura de diferentes disciplinas, aja vista a ligação da palavra, da literatura e das artes visuais, presentes nesse projeto. Nesse projeto a arte se apresentou como complexificação do conhecimento, uma forma de experimentação que visava o conhecimento de maneira mais ampla. O professor-para-mim coaduna perfeitamente com esse cronotopo, sendo os professores-graduandos, aqui, estimuladores de situações-estímulo. Essas sendo discutidas

posteriormente, o que ocorreu em todas as atividades da proposta desse projeto. Isso se deu em função da pesquisa e aprimoramento dos próprios alunos, assim como fazendo parte do planejamento dos próprios professores. Tendo isso em vista, o professor-para-o-aluno corrobora em mesma medida, sendo esses professores-graduandos vistos como propositores de situações estímulo, em diálogo com o entorno da própria biblioteca, logo, do entorno cultural, também coadunaria com o aluno-para-o-professor, como um sujeito com conhecimentos prévios, um contexto cultural específico, sempre em desenvolvimento.

Temos, com isso, que pudemos observar em um curto período diversos cronotopos, localizados tanto pontualmente como de maneira holística com relação a própria estrutura do projeto. Devemos, então, compreender a análise de cronotopos como um entendimento a se fazer tanto na curta quanto na longa duração do espaço do ateliê, sendo uma ferramenta de análise tanto de discursos articulados como articuladores desse espaço. Novamente se fazendo presente tanto a heteroglossia quanto a polifonia evidente de uma sala de aula não-formal de um ateliê de artes. Todo projeto é articulado como uma monologia, uma formalização pela força, esse conhece suas linhas de fuga a partir dos sujeitos que nele se apresentam, os próprios alunos com seus desejos e necessidades.

No momento em que chegamos a essa última análise, podemos revisitar os primeiros anos do Ateliê Nossa Casa. Não em sua totalidade, mas nos primeiros cronotopos formados, os cronotopos da arte-ampliada e transdisciplinar-cultura da paz. Em alguma medida eles continuam presentes, todavia mais fugidios, amadurecidos. São agora parte de uma memória de longa duração, do que já foi feito. A arte não deixa de ser vista como uma manifestação social, isso é expresso pela preocupação do projeto na biblioteca Anne Frank pela preocupação com historicidade dos próprios materiais, mesmo a materialidade é uma epistemologia em si. O sujeito também é livre de preconceitos, solidário e compreensivo. Se mantém os destinatários originais do Ateliê Nossa Casa. Quanto aos sobredestinatários, esses não se mantêm em sua totalidade. Se para a arte-ampliada existe uma tríade: ensino da arte, meio ambiente-sustentabilidade, cultura da paz. Esses, caso se mantenham, são somente enquanto resíduo. Se o sobredestinatário da transdisciplinaridade-cultura da paz é o sujeito que sabe viver junto, sabe conhecer, sabe fazer e sabe ser. Esse em alguma medida se mantém, mas não necessariamente é o foco. Isso dependerá da instituição de acolhimento do Movimento Ateliê Nossa Casa. Podemos dizer que a nova base

para o Movimento, enquanto sobredestinatário, é uma base do saber viver junto e saber ser. O conhecer e o ser serão relativizados pela instituição de acolhimento, essa determinará em alguma medida o que se pretende conhecer e aqueles que serão os sujeitos-indivíduos dentro dos cursos e projetos propostos.

Na arte-ampliada, o aluno-para-o-professor é um ator social, esse também o é para o Ateliê Nossa Casa como um todo. Todos os projetos, via-de-regra, encaram os alunos como atores sociais de fato. Visto que em grande medida preocupam-se com sua historicidade. Logo, também coadunam com o aluno-para-o-professor da transdisciplinaridade-cultura da paz, que encara esse aluno como um sujeito histórico, com sua própria visão de mundo e dialógico.

Para a arte-ampliada, o professor-para-mim é aquele leciona como forma de arte, um propositor de diferentes linguagens. Ao menos no que tange ao projeto da biblioteca Anne Frank, esse é o caso. Porém, para a transdisciplinaridade-cultura da paz, o professor-para-mim é o orquestrador da atitude transdisciplinar, esse não necessariamente foi o caso do projeto da biblioteca Anne Frank. Todavia, é a atitude apresentada nos engendramentos, de Dália Rosenthal, como coordenadora e orquestradora de diferentes projetos. Esse movimento também acontece com o professor-para-o-aluno, só que ao inverso. Para a transdisciplinaridade-cultura da paz, esse é um propositor e contador de histórias que domina a narrativa de diversas visões de mundo. Esse não necessariamente é o caso específico do projeto da biblioteca Anne Frank. Mas, se levarmos em consideração as próprias instituições passíveis de estágio nesse Movimento Ateliê Nossa Casa, perceberemos que cada uma proporciona uma visão de mundo diferente. Considerando-se a mobilidade possível dos professores-graduandos, ao menos de um semestre a outro, o Movimento é um facilitador ao domínio de diferentes narrativas e visões de mundo. Já no caso cronotopo da arte-ampliada, esse professor-para-o-aluno é visto o coordenador simultâneo de diferentes atores sociais. Novamente, esse não necessariamente é o caso da biblioteca Anne Frank, possivelmente de nenhuma das instituições ou projetos possíveis. Esse, mais uma vez, é o caso de Dália Rosenthal. Essa, não podemos esquecer, não deixa de ser a professora dos professores-graduandos.

A memória de longa duração mais proeminente nesse início de Movimento Ateliê Nossa Casa, seria justamente a rememoração da Arte Ampliada e da Plástica Social. Um engendramento de desejos e organização de potências. O que, reitero o dito anteriormente, abdica de diversos preceitos anteriores, mesmo institucionais.

Abdica do controle dos espaços, do controle com relação a idade dos alunos, do controle com relação as propostas de projetos e cursos. Esse princípio de atividade é uma construção, tanto burocrática quanto espacial e temporal, de uma nova proposta de extensão universitária, que também o é uma nova possibilidade de estágio e relação professor-graduando com alunos e instituições. Mais do que nunca, o Ateliê Nossa Casa se alinha com a ideologia do cotidiano. Seu novo destinatário, enquanto movimento, sendo a consolidação de projetos em espaços não-formais diversos. Seu novo sobredestinatário sendo um equilíbrio entre vontades das instituições, desejos dos frequentadores dessas instituições e dos professores-graduandos.

Ao fim de nossa análise, temos que o Ateliê Nossa Casa, entendido agora como um princípio de Movimento, se aproxima muito mais do que seria um cronotopo noêmiano do que um augustiano. Ambos cronotopos buscam como destinatário professores que atuem horizontalmente, isso ficou expresso diversas vezes ao longo de minhas observações, tanto em sala de aula quanto em diálogos com setores educativos de museus. Porém, o sobredestinatário augustiano é profundamente não institucional, esse é o contrário do que percebemos nessa análise. O cronotopo noêmiano, por sua vez é profundamente comprometido com a educação de artes, sendo ela institucionalizada ou não, antes de mais nada intenta a formação de uma categoria de trabalho. Essa é a preocupação do Movimento Ateliê Nossa Casa, a formação de professores com conhecimentos específicos sobre o ensino não-formal, sendo ele na instituição que o for.

Para o cronotopo augustiano, o professor-para-o-aluno é aquele organiza o espaço em função de seu aluno. Esse não é necessariamente a formação pensada no Movimento Ateliê Nossa Casa, esse dependerá da instituição que acolher determinado projeto, sendo apenas uma de suas possibilidades. Para o noêmiano, esse professor é aquele identificado como professor-pesquisador, criador e libertário. Enquanto Movimento, o Ateliê Nossa Casa busca o professor-pesquisador e criador, criador de espaços e projetos, logo, um pesquisador de demandas relativas a espaços institucionais diversos. Porém, não havendo nenhum indício de uma marca libertária. O aluno-para-o-professor no sentido augustiano (lembrando-se que tanto o cronotopo augustiano quanto o noêmiano, tratam da formação de professores), é um educador em franca oposição a escola tradicional. Esse não é o caso do Ateliê Nossa Casa, não existe menção nenhuma a esse tipo de oposição explícita dentro do movimento. O Movimento, nesse caso, tão pouco se alinha com o cronotopo noêmiano, não havendo

uma forte demanda ou fundamentação psicológica na preparação de seus projetos. Novamente, os projetos serão preparados muito mais em função de demandas institucionais específicas. Por fim, o professor-para-mim do cronotopo augustiano identifica-se como um sujeito criador, esse que é independente de instituições. Não podemos dizer que seja o caso do Ateliê Nossa Casa, mesmo antes da formação de um movimento. Quanto ao cronotopo noêmiano, esse se enxergaria como a tríade: construção intelectual, dimensão estética, dimensão artística. O que seria a construção de um projeto ou curso voltado para determinada instituição, tanto museus quanto bibliotecas e talvez futuramente outras instituições culturais, senão uma prática de construção intelectual com sua dimensão artística e estética?

Temos com isso, então, um alinhamento com uma concepção de cronotopo noêmiano nesse princípio de Movimento do Ateliê Nossa Casa, onde, ao se jogar ao incerto, ao caos da cultura, formaria uma linha de fuga. Uma nova perspectiva de extensão de ateliê, saindo dos muros da universidade. Partindo de uma construção de espaços, de burocracias e de novos diálogos trans-institucionais. Onde a um só tempo cada aula é recortada, na memória de curta duração, por diversos cronotopos específicos. E na longa duração, trabalha diversos outros cronotopos, constituindo lentamente o seu próprio. Esse que deverá ser novamente estudado, quantas vezes o forem necessárias. Terminamos essa última análise com a construção da última de nossas tabelas (TABELA 15), referente ao cronotopo Movimento Ateliê Nossa Casa, esse que continua a se articular no presente momento.

Tabela 15 – Cronotopo Movimento Ateliê Nossa Casa

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Cronotopo Movimento Ateliê Nossa Casa	Produção de projetos de ateliês em espaços não-formais diversos, assim como formação de professores	Desejos unificados de instituições em conjunto com os desejos dos professores-graduandos e frequentadores das instituições	Um pesquisador em formação, o sujeito professor-graduando. Cujas experimentação e pesquisa é tanto com relação a arte quanto com a própria professoralidade.	Um professor em formação, estando apto a experimentação e com desejo de melhora. Sujeito a críticas e devolutivas.	Mais um pesquisador, esse em estado puro de experimentação. Mesmo com relação a seu professor

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – FECHAMENTO E RITORNELLO

Tratamos durante todo nosso estudo nesta dissertação acerca do formador de discursividade dos ateliês não-formais, o fizemos através de Bakhtin e de sua concepção de cronotopos, de memória de curta e longa duração. Podemos, a partir de Foucault, chegar até algumas considerações finais.

Foucault (2008), ao considerar a arqueologia dos saberes, nos demonstra como ocorrem as formações de modalidades discursivas. Em um primeiro momento, ela depende do status daquele que fala: pudemos perceber este movimento com Cizek, a quem se utilizava de seu status enquanto artista para conceber sua posição enquanto professor, em certa medida, isso também ocorreu com Augusto Rodrigues, a quem utilizou até mesmo sua posição de “péssimo aluno”. O segundo ponto apontado por Foucault são os lugares institucionais por onde se obtém determinado discurso: esse é o ponto em que talvez mais tenhamos percebido movimento, por vezes o discurso era obtido em instituições de ensino formais, como é o caso da formação proposta anteriormente as Escolas Novas. Por vezes foram locais fora das instituições, como os Ateliês de Anitta Malfatti, ou até mesmo clínicas experimentais de psicologia, como foi o caso dos princípios das Escolas Novas. Noutras vezes, a formação era feita pelo próprio ateliê não-formal, como no caso das formações propostas pelo MEA a partir do CIAE, até o ponto em que houve o retorno a instituição do ensino superior, como se dá a formação no presente momento. A terceira questão proposta por Foucault é acerca do posicionamento do sujeito em relação a seu objeto, o que lhe é possível ou não dizer acerca deste: aqui presenciamos diversos movimentos, por vezes sensíveis, em outros radicais. Iniciamos em Cizek com um sujeito que identifica em seu objeto, seu aluno, um artista inato. Passamos, então, para uma visão de seu objeto como uma mão de obra em potencial, ou então um objeto a ser estudado em seu desenvolvimento. Em seguida, esse passou a ser um não-objeto, um sujeito parte de uma mesma comunidade com suas peculiaridades, que todavia, retomava a sensibilidade de toda a humanidade. Retornamos, então, para um objeto em desenvolvimento, esse que deveria ser estudado novamente. Passamos, em seguida, para uma visão horizontal, na qual sujeito e objeto de estudo seriam pesquisadores, enfim, como era o sonho da Modernidade, foi gestada a infância, essa que agora finalmente foi entregue alguma espécie de voz própria e um contexto cultural.

Durante nosso estudo, passamos pelo que foi dito: na forma de valores institucionais, projetos pedagógicos, enunciados explícitos. Passamos também pelo não dito, na forma de acordos tácitos entre um ou mais membros de um mesmo movimento, como por exemplo: o acordo tácito moderno de pureza do desenho infantil, ou o aparente acordo de que a educação não-formal teria como seu princípio norteador e base em Cizek. O não-dito passa por vezes como uma mitologia, no sentido de acordo mútuo sem necessidade de afirmação racional, uma verdadeira comunidade imaginada. Aonde chegamos, nessa mesma comunidade imaginada, aos interditos. Como esses mesmos acordos tácitos, mas de afastamento a determinados destinatários ou sobredestinatários, a exemplo da produção da mão de obra ou arte voltada para a indústria. Ou, principalmente, a noção de educação artística, termo que carrega uma forte imaginação ligada a ditadura militar.

A presente dissertação parte de um estudo de fôlego, não devendo ser tratado como nada além de um fechamento provisório, com seus erros, limitações e necessidades. Novamente, relembro o que é proposto por Bakhtin ao tratar do fechamento. Este é uma organização temporária, próprio a cada indivíduo, fazendo parte de órgão de memória de gênero. Esse fechamento deve propor alguma espécie de estilo, no nosso caso, estilos de professoralidade.

Contudo, durante nosso estudo chegamos a algumas conclusões relevantes quanto ao ensino não-formal de artes. Temos como uma das principais conclusões o próprio direcionamento tomado pelos professores frente ao enunciado artístico pretendido para seus alunos, esse que se dá por intermédio de determinada organização de espaço e tempo, ao qual estudamos pelo cronotopo. Nos aproximamos dessas definições de diferentes maneiras: chegamos ao dito através do destinatário, do não dito através do sobredestinatário, do interdito pelos enunciados perdidos ou alterados pelas mudanças de cronotopos ao decorrer do tempo.

Devemos também nesse término de estudo, reconhecer o que foi tomado como legado da discursividade não-formal. Esse legado, ao menos no contexto brasileiro, se dá pelos discursos de Noêmia Varela e Augusto Rodrigues, formando-se de acordo com o movimento natural da cultura teorizado por Bakhtin, como uma forma de abertura. Um caos, organizado temporariamente por determinada monologia, que em função do próprio espaço o ateliê, tende a polifonia, incorrendo novamente na própria natureza do fenômeno cultural.

Um ateliê de ensino não-formal é atravessado por diversos discursos, esses formados por um gênero discursivo com sua memória própria, que por sua vez variam de acordo com o tempo e com o espaço. Sendo essa variação bastante diversa, podendo ser de acordo com determinada rotina de trabalho, determinado currículo, determinado projeto, até mesmo variando ao decorrer de uma única aula (ou seja, uma variação temporal e de organização dos corpos dentro de certo espaço). Temos com isso, que o legado da discursividade não-formal é a própria dialogicidade. Ateliês de ensino não-formais, reitero, são centros de discursividade e dialogismo puros e ininterruptos.

Após nossa construção do órgão de memória desse gênero discursivo, testamos nossa hipótese por diversas vezes, cruzamos os cronotopos formados com diferentes espaços, com propostas diferentes e sujeitos diferentes, com o objetivo de comprovar ou não a presença de tais enunciados em contextos contemporâneos de ensino. Pelas imagens e pelo apresentado através das aulas propostas pelos diferentes ateliês estudados (ou seja, pelos enunciados formados pelos diversos espaços estudados), chegamos até os cronotopos propostos. Mesmo que por vezes negando sua presença, ou apenas a observando parcialmente.

O presente estudo não comprova a contemporaneidade de propostas e práticas historicamente constituídas, só demonstra que essas de fato foram constituídas historicamente e sua historicidade se mantém enquanto discurso, mesmo que de forma velada, pelo interdito ou pelo não-dito. Chegamos ao que é proposto explicitamente, também chegamos ao que é chamado em outras disciplinas de currículo oculto, aqui nós o chamamos de sobredestinatário. Sendo esse, por vezes, uma instancia institucional superior ao professor. Se pensarmos em termos de educação formal, teríamos de pensar no sobredestinatário como propostas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou até mesmo das legislações específicas da educação de artes em território brasileiro. Essas que apontariam contemporaneamente para a polivalência e ao ensino profissional técnico voltado ao empreendedorismo, assim aponta o Novo Ensino Médio.

Ao que se pretendem os estudos de arte educação, aqui foi valorizado o estudo a partir de cronotopos, onde nos ativemos ao dito por Bakhtin, esse que diz que a última palavra de nenhum assunto já foi dita. Partimos do princípio de que todo discurso é um devir, o mundo é um local aberto e livre, tudo se encontra na palavra futura. Percebemos ao longo de nosso estudo que o ateliê é uma forma carnavalesca,

uma abertura de incompletude e ruptura com o oficial, o grotesco bakhtiniano. Não entendendo esse como uma desforra para com o ensino formal, mas pela própria possibilidade do chamado laboratório das crianças proposto por Noêmia Varela.

O ateliê de ensino não-formal contemporâneo, ao menos no recorte feito pelo presente estudo, não é um espaço onde reinam disciplinas fixas. Neles a arte é protagonista, mas são diversas as disciplinas que permeiam as aulas. Sendo tanto disciplinas formais do ensino tradicional quanto disciplinas não-formais (tal qual a culinária), por vezes adentrando, por intermédio do lúdico, com valores e propostas sem disciplina específica nenhuma, como momentos de descontração ou meditação.

A pretensão de nosso estudo, nosso próprio sobredestinatário, foi de viabilizar uma ferramenta conceitual que pudesse em um mesmo movimento servir de avaliação de observação (tanto histórica quanto participante), assim como ferramenta de autoavaliação. O fizemos através do preenchimento da tabela 1, ao que terminamos propondo a tabela 16. A tabela 1 foi utilizada para descrever e elucidar diferentes cronotopos ao decorrer de nosso estudo, propomos aos pesquisadores e professores interessados no método aqui empregado que a utilizem. Não somente para avaliar professores, propostas de ensino e fazer observações de determinado espaço de ensino, mas que a utilizem também para compreender a sua própria prática. Nesse sentido, propomos a utilização da tabela 16. A liberdade que estamos sujeitos em um ateliê de ensino não-formal é nosso remédio e nosso veneno, no mesmo tanto em que somos livres de valores institucionais estabelecidos (em determinados locais de ensino), ficamos carentes de alguma forma específica de formação de conhecimento. Nossa ferramenta conceitual se pretende um auxiliar para esses momentos de formação.

Tabela 16 – Instrumento de autoavaliação

Cronotopo	Para o que me destino	Para quem eu respondo	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Nome conceitual	O que compreendo como arte e como pretendo chegar nisso	Para qual autoridade me reporto	Meu professor ideal	Buscar resposta dos alunos	Que cidadão almejo formar

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

Temos, portanto, que nossa questão não está encerrada, nosso estudo vem para reiterar o óbvio, de que nossa questão jamais será encerrada. Deveremos, pois,

retornar ao texto sempre que se achar necessário. É necessário, inclusive, que outros pesquisadores retornem ao nosso próprio método para a construção de novos cronotopos. Retornamos, então, a carta de 1902 de Rainer Maria Rilke, presente no início de nosso estudo: “Talvez criar não seja nada mais do que lembrar profundamente” (RILKE, 2007, p. 99). O retorno a nossas antigas referências, nossas anteriores epistemologias, talvez seja um exercício de composição quase musical.

Lembremos agora do que Deleuze e Guattari (1997)¹³⁴ nos dizem acerca do ritornelo e da repetição:

Cada meio é codificado, definindo-se um código pela repetição periódica; mas cada código é um estado perpétuo de transcodificação ou de transdução. A transcodificação ou transdução é a maneira pela qual um meio serve de base para um outro, ou ao contrário, se estabelece sobre um outro, se dissipa ou se constitui no outro (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 54).

Essa forma de repetição periódica, à qual os autores enxergaram pelo prisma do ritornelo, é este exercício de composição musical ao qual me refiro. Os autores ainda dirão que os meios são abertos ao caos, o ritmo surge dessa repetição, que pode levar a linhas de fuga ou até ao esgotamento. Bakhtin nos dirá, por diversas vezes, que o caos é o próprio local da cultura. Direi, agora sob minhas palavras, que o caos é o local de construção do ateliê. Um caos controlado, que exigiria repetição, linhas de fuga. Porém, também um olhar para aquilo que já foi feito, aquilo que é feito, aquilo que deveremos fazer. Nossas únicas ferramentas a disposição são um equilíbrio do deixar fazer, dos planejamentos, dos jogos de objetivos de alunos e professores, dos estímulos vindos de alunos e professores. Nossa historicidade é nossa própria tomada de consciência quanto a esses equilíbrios, formariam nossa própria composição, nossa professoralidade.

Todo professor em sala de aula não-formal trabalha sua própria assinatura, seu próprio ritmo, seu próprio fechamento, seu próprio estilo. Este estudo de forma alguma sana todas essas necessidades, é uma proposta auxiliar para o fechamento daquele que o lê. Encerro esta dissertação, não com uma conclusão, mas com um pedido: *pensem nos ateliês de ensino não-formais como dialogicidade pura, agentes dialógicos que se comunicam por agenciamentos de tempos-espacos. Esse tempo e esse espaco se articulam tanto em curta duração, em uma aula que trabalha um*

¹³⁴ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia - vol.4. São Paulo: Editora 34, 1997.

cronotopo (mesmo inconscientemente) quanto pela longa duração, numa aula que se articula enquanto projeto visando determinado fim, formando uma monologia que em sala de aula é inevitavelmente desarticulada por linhas de fuga.

Não devemos tomar nosso estudo como nada além do que um fechamento provisório, como mais um momento de lembrar profundo. Finalizamos e concluímos com o desejo de mais um retorno, a abertura para a dialogicidade e polifonia, ao que se pretende todo ateliê, visando a abertura natural da cultura. Aqui foi proposto um método de avaliação e autoavaliação, sendo ela uma ferramenta conceitual crítica. Onde pelo sobredestinatário se formam discursividades, discursividades essas que por sua vez formam determinadas subjetividades que articulam os sujeitos submetidos a determinada forma de ensino. Onde pelos agenciamentos corpos se deslocam no espaço, onde tempos são determinados em função de algum fim almejado, esse formando subjetividades de sujeitos. Ou seja, aqui formam-se enunciados e sujeitos ocupam os locais desses enunciados. Nosso estudo foi uma aproximação crítica a alguns desses discursos, cabe ao leitor os próximos retornos.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Flávia Camargo Leal. **Escolinha de Arte da UFRGS (1960-2011): história, fundamentos e ressonâncias com o movimento escolinhas de arte porto alegre** 2019. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANJOS, Moacir; ROSENTHAL, Dália. **Exposição "Tempo para Iroko" de Dália Rosenthal**, 7 de out. de 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MHa2PY8NUGc>>. Acesso em 15 mar. 2022.

ARANHA, Carmen S. G.; IVELBERG, Rosa (org.). **Espaços de mediação: a arte e suas histórias na educação**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2016.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades Araújo. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte-Educação. **30ª Reunião Anual da ANPED – GT 24**, 2007. Disponível em:

http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

AZEVEDO, Fernando de. **Introdução a Cultura Brasileira: Introdução ao estudo da cultura no brasil**. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociología de la educación: Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales**. México: Fondo de Cultura Económica, 1942.

AZEVEDO, Fernando de; et al.. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em:

http://www.domlniopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205210. Acesso em: 25 mar. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Art and answerability: early philosophical essays**. Austin, Texas: University of Texas Press, 1990.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problems of Dostoievsky poetics**. Minnesota: University Of Minnesota, 1984.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

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

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Recorte e colagem**: Influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho, educadores, política e história**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. Walter Smith's influence in Brazil and the efforts by brazilian liberals to overcome the concept of art as an élitist activity. **Journal of Art & Design Education**, v. 3, n. 2, 1984, p. 233–246, 10.1111/j.1476-8070.1984.tb00117.x. Acesso em: 12 Dez. 2020.

BARBOSA, José Mauro Ribeiro. Políticas públicas e o ensino de Arte no Brasil. Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil. *In: Anais do XV Confaeb*. Brasília, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf. Acesso em: 04 de ago. 2021.

BARTHES, Roland. **Elementos da semiologia**. 16ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BECKER, Howard. **Mundos da arte**. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, BETH (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ed. Campinas: Editora Unicamp, 2005b.

BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti; “Liberdade como método, um projeto moderno em ação “pioneira” de ensino da arte no Museu de Arte de São Paulo”. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p.198-216.

BRITTO, Jader Medeiro (Org.). **60 anos de arte-educação, através da Escolinha de Arte do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. do Livro, 2008.

CARVALHO, Auvaneide Ferreira de; SILVA, Everson Melquiades Araújo; SILVA, Maisa Cristina da. Memórias da arte/educação brasileira: um estudo sobre o acervo pessoal de Noêmia de Araújo Varela. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 4406-4420.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1989.

COUTINHO, Rejane Galvão. “Sylvio Rabello, o educador e suas pesquisas sobre o desenho Infantil”. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 135-156.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia - vol.4**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes - Coleção todas as Artes, 2010.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

EFLAND, Arthur D. **Una historia de la educación del arte: Tendencias Intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales**. Barcelona: Paidós, 2002.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Soc. estado**. v. 27, n. 3, p. 469-493, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. de 2020.

EMERSON, Caryl; MORSON, Gary Saul. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Edusp, 2008.

FABRIS, Annateresa (Org.). **Modernidade e modernismo no Brasil**. 2ed., Porto Alegre: Zouk, 2010.

FARACO, Carlos Alberto, **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira, **Noêmia Varela e a arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.L.], v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362006000100003>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Desenvolvimento humano**: história, conceitos e polêmicas. São Paulo: Cortez, 2010.

GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HAYNES, Deborah J. **Bakhtin reframed**: interpreting key thinkers for the arts. New York: I.B. Tauris, 2013.

HIRSCHKOP, Ken; SHEPHERD, David. **Bakhtin and cultural theory**. Manchester: Manchester University Press, 1989, p. 1-38.

HOLQUIST, Michael. **Dialogism**: Bakhtin and his world. London And New York: Taylor & Francis, 2005.

IAVELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista**: fluxos. 2015. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Metodologia de Ensino e Educação Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/pt-br.php>. Acesso em: 20 jun. 2021.

JÚLIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 16 fev. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1392>. Acesso em: 07 maio 2020.

KOFFKA, Kurt. Princípios de psicologia da Gestalt. São Paulo: Cultrix, 1975.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 8ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LIMA, Ana Laura Godinho. Autores e modos de entrada no discurso: um exame a partir da psicologia do desenvolvimento. **Educação e filosofia**, p. 33-67, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v33n67a2019-47900>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LIMA, Ana Laura Godinho. O evolucionismo na psicologia educacional: uma análise historiográfica. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, v. 27, n. 3, p. 819-836, set. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702020000300819&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 dez. 2020.

LIMA, Ísis. **Vândalos ateiam fogo em árvore sagrada do Terreiro de Pai Adão**. 2018. Disponível em:

<https://radiojornal.ne10.uol.com.br/noticia/2018/11/11/vandalos-ateiam-fogo-em-arvore-sagrada-do-terreiro-de-pai-adao-62158/index.html>. Acesso em: 24 mar. 2022.

LIMA, Sidney Peterson F. Escolinha de Arte do Brasil: **movimentos e desdobramentos. ANPAP**. Rio de Janeiro, 2012. 13 p. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidney_peterson_lima.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

LIMA, Sidney Peterson Ferreira de. **Escolinha de Arte de São Paulo**: instantes de uma história. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes) - Curso de Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

LIMA, Sidney Peterson F. de. "O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) e a formação de arte-educadores no Brasil: história e memória". *In*: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 1302-1314.

LOPES, Sonia de Castro. Imagens de um lugar de memória da educação nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 84-97, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2021.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desarrollo de la capacidad creadora**. 5ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1972.

MACIEL, Vanessa Santos. **Iniciação à docência em arte**: contando uma experiência transdisciplinar. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

MEDVIEDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, Maristela Santos. **Utopia libertária e ideologia da estética no Brasil: a Escolinha de Arte do Brasil e o pensamento burguês na arte 1948-1971**. 2016.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Filosofia, Estética e Sociedade, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

NICOLESCU, Basarab. **La transdisciplinariedad**: manifiesto. Hermsillo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C., 2009.

ONU – Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas. **A carta da Terra**. 1987. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~dga.pcu/Carta%20da%20Terra.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. “Os meninos diante de nós: educação, arte e política na Exposição de Desenhos de Escolares Britânicos” (1941). **Hist. Educ.**, v. 23. Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100438&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PEDROSA, Sebastião Gomes. **The Influence of english art education upon Brazilian art education from 1941**. 1993. Tese (Doutorado em Artes) – Curso de Artes, Artes, University Of Birmlngham, Birmigham, 1993.

PEVSNER, Nikolaus. **Academias de Arte, passado e presente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**: la ciencia, la educación, y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la Infância. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

RABELLO, Sylvio. **Psicologia do desenho infantil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

READ, Herbert. **Anarchy and order**: essays In politics. Boston: Bacon Press, 1971.

READ, Herbert. **Art and industry**: the principles of industrial design. New York: Harcourt, Brace, & Co, 1935.

- READ, Herbert. **Art and society**. New York: Schocken, 1966.
- READ, Herbert. **Arte y alienacion**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1967.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ltda: 2001.
- READ, Herbert. **A filosofia do anarquismo**. Campinas: Barricada Libertária, 2012.
- READ, Herbert. **Education for peace**. New York: Charles Scribner's Sons, 1949.
- READ, Herbert. **La redención del robot**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1967.
- READ, Herbert. **The forms of things unknown: essays toward an aesthetic philosophy**. Londres: Faber And Faber, 1960.
- READ, Herbert. **To hell with culture: and others essays on art and society**. Londres: Taylor & Francis, 2005.
- RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida: a sabedoria de Rilke**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. "Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino". In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 335-348.
- RODRIGUES, Augusto (Org). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 1980.
- ROSE, Nikolas. **Governing the soul: the shaplng of the private self**. 2. ed. Londres: Free Association Books, 1999.
- ROSENTHAL, Dália. Joseph Beuys: o elemento material como agente social. **Ars, (São Paulo)**, [S.L.], v. 9, n. 18, p. 110-133, 2011. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-53202011000200008>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- ROSENTHAL, Dália. Ateliê Nossa Casa: prática pedagógica transdisciplinar e processos de formação em arte. **Revista Arte 21**, v. 13, n. 2, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://200.49.40.5/index.php/museologia/article/view/375/374>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- ROSENTHAL, Dália. O Ateliê Nossa Casa e a prática transdisciplinar para o ensino da arte: relato de experiências. In: CONFAEB. **Arte/Educação: Corpos em Trânsito. Anais do XXII CONFAEB** [Recurso eletrônico]. São Paulo: UNESP, 2012. p. 01-12. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002684373.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ROSENTHAL, Dália. **O elemento material na obra de Joseph Beuys**. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes) – Curso de Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ROSENTHAL, Dália. Substancialidade e prática transdisciplinar para formação de professores de arte: Diálogos contemporâneos. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** [Recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012b. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/dalia_rosenthal.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**: numa série de cartas. 4ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massas. São Paulo: Ática, 1992.

THISTLEWOOD, David. A história da idéia de utilidade social na educação da arte e do design na Inglaterra. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **História da arte-educação**: a experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1986. p. 45-59.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhaïl Bakhtine**: le principe dialogique. Paris: Éditions Du Seuil, 1981.

VARELA, Noêmia de Araújo. “A formação do arte-educador no Brasil”. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **História da arte-educação**: a experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1986, p. 17-18.

UNESCO. “VII - **A UNESCO e a Cultura de Paz**”. Comitê Paulista para a década da Cultura de Paz: um programa da UNESCO (2001-2010). (Org.) Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm. Acesso em: 02 jan. 2022.

VIOLA, Wilhelm. **Child Art and Franz Cizek**. Viena: Austrian Junior Red Cross, 1936.

VOLOSHINOV, V.N. **Freudianism**: a marxist critique. New York: Academic Press, 1976.

WICK, Rainer. **La pedagogia de la Bauhaus**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

WILSON, Francesca Mary. **A lecture by professor Cizek** (panfleto). Londres: Children’s Art Exhibition Found, 1921.

6. ANEXOS

Tabela de cronotopos em ordem de aparição:

Cronotopo	Destinatário	Sobredestinatário	Professor-para-mim	Professor-para-o-aluno	Aluno-para-o-professor
Cizek: Livre Expressão Romântica	Criação da própria criança (criança organiza seu próprio tempo)	Campo da Arte, arte infantil entendida como um fim em si mesma	Organizador de um espaço acolhedor	Acompanhante e auxiliar no espaço do ateliê	Sujeito livre, deve expressar-se por si mesmo
Cizek: Professor-Artista	Criação da própria criança em relação ao campo da Arte	Produção artística voltada ao campo da Arte	Artista organizador da produção artística	Artista e "líder" do ateliê	Orientador em relação a expectativas e imposições do campo da Arte
Cronotopo Arte-Ampliada	Arte como manifestação social, pensamento epistemológico	Tríade ensino da arte, meio ambiente-sustentabilidade, cultura de paz	Lecionar como forma de arte, professor como proponente de diferentes linguagens	Coordenador simultâneo de diversos atores sociais	Ator social
Ensino contemporâneo a Escola Nova: Arte-Industrial	Indústria e a Arte voltada as necessidades do mercado industrial	Formação de mão de obra para as classes dominantes	Formador de mão de obra especializada	Auxiliar para se chegar ao mercado de trabalho	Mão de obra em potencial
Escola Nova: Ateliê-Laboratório	Ciência e o sujeito psicologicamente formado de acordo com certo padrão	Formação da identidade nacional e o nacionalismo, ensino da arte como consumação deste trabalho	Pesquisador e sujeito que tem o domínio do método científico	Colaborador em suas vontades específicas de pesquisa enquanto aluno, não tendendo nem a liberdade nem ao constrangimento	Objeto do conhecimento: categorizável, quantificável, calculável e inserido dentro do método científico de pesquisa.
Transdisciplinar -Cultura de Paz	Sujeito seria aquele livre de preconceitos, solidário, compreensivo, um sujeito da Terra	Formação de um sujeito que: sabe viver junto, sabe conhecer, sabe fazer, sabe ser	Sujeito da atitude transdisciplinar - Orquestrador	Propositor e contador de histórias, domina a narrativa de diversas visões de mundo	Sujeito historicamente constituído, possuindo sua própria visão de mundo e gênese histórica – Complexificação, pesquisador e dialógico
Cronotopo Psicológico Universal	Ciência e o sujeito psicologicamente formado de acordo com certo padrão. Este não sendo hierarquizado.	Formação de um sujeito psicologicamente integrado, esse que responderia a um ideal transcendente de indivíduo universal	Pesquisador e sujeito que tem o domínio do método científico	Colaborador em suas vontades específicas de pesquisa enquanto aluno, não tendendo nem a liberdade nem ao constrangimento	Objeto do conhecimento: categorizável, quantificável, calculável. Sendo não hierarquizado e sujeito a determinado tipo psicológico, fazendo menção a história da arte

Ideologia de Read: Anarquista-carnavalizado	Indivíduo harmonioso, onde o espaço é descentralizado e o tempo é voltado a vitalidade da sociedade. Organizado pelo valor e não por uma relação estatutária	Utopia de sociedade harmoniosa e vitalizada, regida por um princípio de equidade e descentralização. Arte e educação são vistas como revolucionárias	(Especulativo) Sujeito ciente das necessidades locais, inserido profissionalmente (sindicato/guilda), reconhece harmonias e desenvolvimento dos alunos	(Especulativo) Auxiliar para a inserção em sociedade, sendo o aluno livre para experiências pessoais	(Especulativo) Semelhante que faz parte de sua sociedade e principalmente de sua comunidade local. Já é visto como um produtor de arte, mas em desenvolvimento
Herbert Read: Educação pela Arte/ Atmosférico Ambiental	Disposição de espaço e tempo mais voltada ao espaço, busca-se antes uma educação comunal que uma sociedade. Busca, não um método formal, mas antes a formação de uma atmosfera ou ambiente de liberdade comunal (liberdade psicológica não competitiva)	Construção de uma sociedade harmoniosa, onde todos são artistas em potencial, mesmo havendo a ideia do gênio ou do talentoso. A Arte é vista como orgânica, sendo visado o sujeito orgânico plenamente constituído, um sujeito internacional.	(Especulativo) Semelhante ao aluno: que também se desenvolve e produz, possuindo seu tipo psicológico específico	(Especulativo) Semelhante que também se desenvolve e coopera, em um contexto de ajuda mútua	(Especulativo) Sujeito individualizado por seu tipo psicológico, deve receber estímulos de acordo com seu tipo psicológico
EAB: Laboratório Invertido/Sala-Laboratório de crianças	Exercício dos interesses através do lúdico e do criativo, sendo essa uma ponte simbólica para a criação atmosférica de ateliê	Compreensão da Arte como forma de cognição, assim como entendimento da Arte como forma de pesquisa. Pretende-se aqui não a formação de uma mão de obra, mas a formação de uma categoria de trabalho. O Educador de Artes/Pesquisador de Artes.	Documentarista do desenvolvimento do aluno, posteriormente discutindo com seus pares, retroalimentando a pesquisa de seus alunos. Subversão, o professor também é aluno e vice-versa	Devido a retroalimentação desta prática, existe uma concepção de professor-aluno, sendo, portanto, o professor-para-o-aluno mais um professor-aluno	Pesquisador, possuindo seus desejos, temáticas e anseios próprios. Sua pesquisa é pessoal, com relação a seu próprio desenvolvimento. Aqui, o aluno e professor são confundidos
EAB: Augustiano* ¹³⁵	Formação de professores que atuam horizontalmente	Puramente não institucional, desforra em relação a escola e institucionalização (mais próximo a Cizek), mais em direção a Arte que ao Ensino.	Sujeito criador, preocupado com o espaço acolhedor e fazendo suas pesquisas independente de institucionalização	Artista-professor, um criador que organiza o espaço em função da própria criança	Educador é construído em oposição a escola tradicional, devendo-se sempre criador
EAB e Curso Intensivo de Arte e Educação (CIAE): Noêmiano *	Formação de professores que atuam horizontalmente.	Subversivamente comprometido com a própria educação de artes, independentemente de sua institucionalização ou não. A educação se pretende criadora e de marca libertária. Intenta a formação de uma categoria de trabalho	Interdisciplinar, de papel profundamente plural em relação as Artes e Educação. Função triádica: construção intelectual, dimensão estética e dimensão artística.	Professor-pesquisador, este criador e libertário	Educador é construído com uma forte fundamentação psicológica, estando neste momento próximo a Escola Nova

¹³⁵ O asterisco deve-se ao fato destes cronotopos fazerem menção especificamente à formação de professores.

Lowenfeld e Brittain: Divergente	Estimular no estudante, independentemente e de sua idade, o pensamento desviante sem respostas definidas, sendo este o objetivo da educação de artes. Se destina a um espaço acolhedor e flexível.	Averso as cópias, o divergente sempre busca e visa o novo. Sendo, portanto, fundamentalmente e essencialmente moderno. O sobredestinatário é o próprio pensamento divergente	Acompanhante do desenvolvimento, possuindo o ferramental teórico para reconhecer a etapa do desenvolvimento (expressivo e emocional) de seus alunos, bem como detendo a capacidade expressiva dos materiais propostos em aula	Figura do professor essencialmente informal, este sempre sem respostas prontas para os problemas apresentados	Indivíduo em desenvolvimento, sendo ele autossuficiente e auto-poético. Podendo, então, desenvolver expressão e técnica de maneira autônoma, ao menos até a adolescência
EASP: Estrada de Ana Mae	Desenvolvimento psicológico dos alunos, envolvendo um diálogo com seus pais e a comunidade local. Criatividade e seu desenvolvimento, assim como conhecimentos prévios dos alunos. Buscava introduzir o não hegemônico, mesmo não possuindo marcação histórica específica	Inter-relacionar as áreas do conhecimento das Artes. Integração alocêntrica: explorando princípios organizadores ou gramáticas articuladoras de diferentes disciplinas. Visava a Arte como elemento de complexificação do conhecimento, através de um espaço de experimentação teórico/metodológica. Assim como a democratização da experiência da EASP.	Propositor de situações-estímulo, onde as situações deveriam ser posteriormente discutidas em grupo em função da pesquisa e o aprimoramento. Partiriam para uma noção de planejamento dividido, resultados e experimentações	Propositor de situações-estímulos variadas, sendo de alguma disciplina específica de Artes. Este em diálogo tanto com seus parentes, quanto com o seu entorno cultural.	Indivíduo com experiências anteriores, possuindo um contexto cultural próprio e em constante desenvolvimento
Concepção Moderna	Educação de condutas, acreditando na transformação social pela Arte	Desbloqueio da criatividade, mais em função do processo que dos produtos finais	Propositor de problemas pela prática experimental, não-diretiva, idealista e centrada na criança	Propositor de problemas	Expressa suas emoções e seu caráter psicológico através da arte, criança é pura em sua criação
Concepção Pós-Moderna	Educação pelos conteúdos e pela participação cidadã	Aprendizagem através do ensino histórico e social, sem perder a necessidade dos produtos finais	Propositor de problemas em função da cidadania participante, dialogada com a comunidade e os conhecimentos prévios dos alunos	Propositor de problemas	Aluno possui conhecimentos prévios e conhecimentos acumulados
Cronotopo Triangular	Ensino dialógico e experimental, visa a aprendizagem. Postura transdisciplinar de abordagem do conhecimento	Experimentação, busca a pesquisa e a própria produção pós-moderna	Aberto ao diálogo, propositivo e inquisitivo. Questiona os conhecimentos prévios dos alunos em função da pesquisa destes	Interventor didático, articulando a partir de três eixos (apreciar, fazer, contextualizar), de maneira orgânica, as disciplinas buscadas de	Um indivíduo com conhecimentos prévios, um sujeito com uma cultura já estabelecida, com quem ele pode entrar em diálogo

				maneira transversal	
Cronotopo Movimento Ateliê Nossa Casa	Produção de projetos de ateliês em espaços não-formais diversos, assim como formação de professores	Desejos unificados de instituições em conjunto com os desejos dos professores-graduandos e frequentadores das instituições	Um pesquisador em formação, o sujeito professor-graduando. Cujas experimentação e pesquisa é tanto com relação a arte quanto com a própria professoralidade.	Um professor em formação, estando apto a experimentação e com desejo de melhora. Sujeito a críticas e devolutivas.	Mais um pesquisador, esse em estado puro de experimentação. Mesmo com relação a seu professor

Fonte: OLIVEIRA, Érico Silveira Preto de.

ESTÁGIO INTENSIVO DE ARTE-EDUCAÇÃO - 1989

-HISTÓRICO DO MOVIMENTO - DATAS

- 1897 - Criação da CLASSE DE ARTE INFANTO-JUVENIL, de FRANZ CIZEK, em Viena - Austria.
A partir dessa data, expansão do Movimento, que mais tarde seria conhecido como ARTE-EDUCAÇÃO. Principais países : Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, França e Japão.
- 1941 - Vinda ao Brasil de uma EXPOSIÇÃO DE CRIANÇAS INGLESAS, apresentada pelo crítico de arte HERBERT READ.
- 1943 - Publicação do livro EDUCATION THROUGH ART, de HERBERT READ (1893-1968), estudioso e organizador do pensamento filosófico do Movimento. Somente em 1955 este livro seria publicado em espanhol, e sob o título de EDUCACIÓN POR EL ARTE.
- 1948 - 8 de julho - criação da ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL, por AUGUSTO RODRIGUES, artistas e educadores - no Rio de Janeiro.
- 1948 - 10 de dezembro - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM - ONU.
- 1949 - Criação da ESCOLINHA DE ARTE DO CÍRCULO MILITAR DE PORTO ALEGRE, pelo Major FORTUNATO e sua esposa EDNA.
- 1950 - Criação da ESCOLINHA DE ARTE DO CÍRCULO MILITAR DE SANTA MARIA, sob a Direção de MARIA LEDA DE MACEDO.
- 1950 - Criação da ESCOLINHA DE ARTE FRANCISCO LISBOA, em CRUZ ALTA, fundada por TERESA GRUBER.
- 1954 - Criação da SOCIEDADE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE - INSEA (ou INTERNATIONAL SOCIETY OF EDUCATION THROUGH ART), sob os auspícios da UNESCO. Presidente de Honra : HERBERT READ. Membro do Conselho : AUGUSTO RODRIGUES.
- 1950 - 15 de setembro - Criação da ESCOLINHA DE ARTE DA ASSOCIAÇÃO CULTURAL DOS EX-ALUNOS DO INSTITUTO DE ARTES DA UFRGS, por ALICE SOARES.
- 1961 - Criação da ESCOLINHA DE ARTE DA DIVISÃO DE CULTURA DA SEC, hoje CENTRO DO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO- CDE. Direção : LYGIA DEXHEIMER e, após, MARIA LEDA DE MACEDO.
- 1973 - Criação da SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE - SOBREART. Presidente de Honra : AUGUSTO RODRIGUES. 1ª Presidente ZÓÉ CHACAS FREITAS.
- 1984 - Criação da ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE ARTEEDUCAÇÃO - AAG. 1ª Presidente : MARLY RIBEIRO MEIRA.

ESCOLINHA DE ARTE
DA ASSOCIAÇÃO CULTURAL DOS EX-ALUNOS
DO INSTITUTO DE ARTES DA UFRGS

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL
CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO
(CIAE/86 - 1º Semestre)

O professor AUGUSTO RODRIGUES criou o Curso de Arte na Educação para formação de professores, em 1960, para dar maior enfoque à função de criatividade no processo educativo, uma forma de dinamizar o processo de integração da arte na escola.

Os princípios básicos adotados no trabalho sempre foram:

- Respeitar o homem e servir à causa da paz, para que haja a conquista interior do próprio homem, de modo que o respeito à pessoa, à liberdade, à verdade e à causa da paz, vá além das expressões discursivas, elevando-se ao plano das realidades vividas por todos os homens.
- As ideias em educação só adquirem vitalidade quando saem da pura elaboração teórica para as realizações. Análise e crítica formam a constante de nosso trabalho.
- Toda ação criadora é dinâmica e conseqüentemente sujeita a transformações.
- Devemos partir para um levantamento e análise das experiências que realizamos e fazer o mesmo em relação a experiências significativas, por outras realizadas.
- Buscar incessantemente um tipo de educação integrada nos interesses vitais da criança e do país.
- Necessidade de uma integração real, intensa e profunda da vida escolar com as raízes culturais de cada comunidade para que não sejamos vítimas de culturas que possam impedir a afirmação de nossa própria cultura.
- A educação tem que estar relacionada com a realidade do mundo atual em que o desenvolvimento científico-tecnológico vai determinando grandes transformações no processo educativo.

Levando em consideração esses princípios básicos, faça uma análise das experiências já realizadas no curso pelo grupo.

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL
CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO

Destinado a professores do 1º, 2º e 3º graus, assistentes sociais, estudantes de arte e artistas, psicólogos, bibliotecários, professores de arte e demais educadores interessados no campo da arte-educação.

OBJETIVOS

Proporcionar ao educador experiências que possibilitam a vivência do ato criador; estimular a reflexão sobre os atuais problemas e prioridades da educação no contexto sócio-cultural brasileiro; favorecer o relacionamento interpessoal, visando à integração do grupo no processo criador; avaliar conceitos relativos à Arte e Educação e os objetivos educacionais nos diversos níveis de ensino.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1 - ARTE NA EDUCAÇÃO

A ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL - Histórico do movimento. Alternativas de atuação e atuais perspectivas.

2 - EXPERIÊNCIAS CRIADORAS

Artes Plásticas, música, expressão corporal, dança, teatro, Linguagem e expressão verbal. Literatura.

3 - ARTE NO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO E DA SOCIEDADE

Processos de criação; arte da criança e do adolescente, aspectos evolutivos.

4 - ARTE-EDUCAÇÃO/APRENDIZAGEM CRIADORA

Arte na Escola, na Pré-Escola. Classes de alfabetização. Arte e educação na comunidade. Educação formal e informal.

5 - ARTE NO PROCESSO CULTURAL

O homem e sua arte; arte no contexto cultural brasileiro. Folclore. Arte Popular.

Período:

Horário: de 14h às 18h30min.

Certificado: Para recebimento do certificado o aluno deverá ter a frequência de 70%, apresentar os trabalhos solicitados pelos professores e fazer a avaliação final.

SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO

Augusto Rodrigues
Celeste Alice Lacerda
Mário Helena Novaes
Rosza M. Vel Zolatz

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL
Av. Carlos Paixoto, 54 - Casa 3
Botafogo - Rio de Janeiro-RJ
CEP: 22290
Telefone: 295-4898