

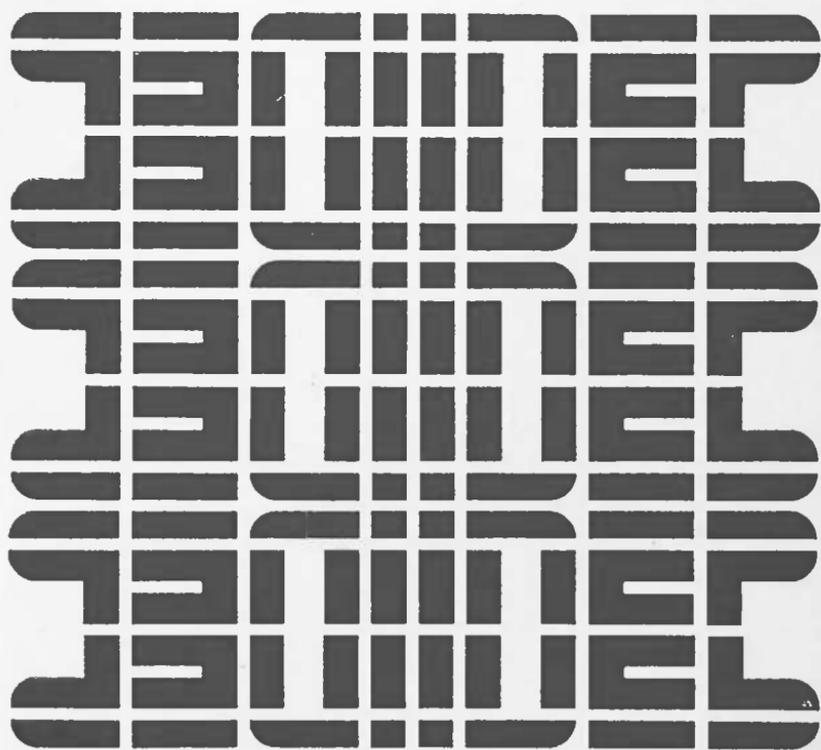
# INEP

---

REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

132

---



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para tanto, pretende congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

**INEP**

**REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS**

**132**

**INSTITUTO NACIONAL DE  
ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS**

Diretor

Ayrton de Carvalho Mattos

**CENTRO BRASILEIRO DE  
PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretora

Elza Rodrigues Martins

**COORDENAÇÃO DE ESTUDOS E  
PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Responsável

Lúcia Marques Pinheiro

**COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES  
DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES**

Responsável

Regina Helena Tavares

**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Conselho de Redação

Ayrton de Carvalho Mattos  
Elza Nascimento Alves  
Elza Rodrigues Martins  
Lúcia Marques Pinheiro  
Nádia Franco da Cunha  
Péricles Madureira de Pinho  
Regina Helena Tavares

Redator-Chefe

Jader de Medeiros Britto

Redação

Euterpe Gonzalez Gil Dieguez  
Generice Albertina Vieira  
José Cruz Medeiros

Revisão

Ovídio Silveira Sousa  
Amélia I. P. Raja Gabaglia

Normalização bibliográfica

Francisco F. L. de Albuquerque  
Gislene Costa de Souza Pereira  
Maria Aparecida de Oliveira

Distribuição e Divulgação

Walter Mala de Almeida  
José Adonias R. Monteiro

Endereço

Rua Voluntários da Pátria, 107  
ZC-02  
20.000 Rio de Janeiro, GB  
Brasil

## SUMÁRIO

---

<b>EDITORIAL</b>	Educação para o lazer	<b>573</b>
<b>ESTUDOS E DEBATES</b>		
Anna Mãe Tavares Bastos Barbosa	Recursos humanos e materiais para a educação artística no 1.º grau	<b>577</b>
Lucia Alencastro Valentim	Centro experimental de arte na educação	<b>593</b>
Plínio Rigon	Artes plásticas na escola: uma experiência	<b>608</b>
Domingos Figueiredo Esteves Guimarães	Arte infantil, tarefa a realizar em termos de educação	<b>614</b>
Thomas Hudson	Educação criadora nas escolas secundárias	<b>629</b>
Feodora Theresia Mckail	Atividade artística com fins terápicos e educativos	<b>639</b>
<b>DOCUMENTAÇÃO</b>		
Conselho Federal de Educação	Licenciatura em educação artística	<b>651</b>
Unesco	Arte/Educação: levantamento internacional	<b>659</b>
Mahyl da Bessa	Programa de educação artística: artes plásticas no 1.º grau	<b>688</b>

<b>Maria Mazzetti</b>	Teatro na escola	<b>703</b>
Conselho Federal de Cultura	Política Nacional de Cultura: diretrizes	<b>711</b>
	Bibliografia de Jayme Abreu	<b>716</b>
	Centro Nacional de Educação Especial	<b>733</b>

### **ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS**

<b>Henri Matisse</b>	É preciso "olhar a vida inteira com olhos de criança"	<b>737</b>
<b>Noemi da Silveira Rudolph</b>	O brinquedo necessário	<b>739</b>
<b>Marla Fux</b>	Dança: um meio de comunicação	<b>742</b>
<b>Dirceu R. Carvalho</b>	Criatividade, uma faculdade que pode ser desenvolvida	<b>744</b>
<b>Pierre Duquet</b>	Como a criança pode revelar-se criadora na escola	<b>750</b>

### **LIVROS EM REVISTA**

<b>Gildásio Amado</b>	Educação média e fundamental	<b>753</b>
<b>Celso Kelly</b>	Escola nova para um tempo novo	<b>755</b>
<b>John W. Best</b>	Research in Education	<b>756</b>

### **RESUMOS**

<b>C. V. A.</b>	Carmen Vargas de Andrade
<b>E. G. G. D.</b>	Euterpe Gonzalez Gil Diegues
<b>G. A. V.</b>	Generice Albertina Vieira
<b>J. M. B.</b>	Jader de Medeiros Brito
<b>R. H. T.</b>	Regina Helena Tavares
<b>S. E. F.</b>	Susan L'Engle de Figueiredo

*Educação para o Lazer*

Como situar o Homem no cosmos tem sido indagação permanente de pensadores e cientistas no curso dos tempos. A que veio, qual a razão de estar-aí, qual o significado de sua continuidade, qual a direção de seu devenir?...

Reconhecido seu papel como agente de transformação da natureza, da sociedade, e como criador de cultura, refaz-se a cada tempo a integração dialética do Homem com o meio, em tentativas renovadas de posicionamento.

O momento histórico-social delinea os contornos desse posicionamento que assume expressão concreta quando se procura redefinir os fins da Educação e reestruturar o ensino.

Para a redefinição, cumpre indagar que parâmetros devem orientar os caminhos da educação, no espaço cultural da travessia para o século de amanhã.

A filosofia e a pedagogia da formação do Homem decorrem naturalmente da autoconsciência que determinada sociedade adquiriu de si mesma, permitindo explicitar, na elaboração de seu projeto de desenvolvimento, as características das transformações que o processo educacional deverá incorporar.

Essas características vêm sendo particularmente traçadas, em nosso meio, pela emergência da era industrial e conseqüente modernização da sociedade.

A comunidade brasileira, embora defasada com relação aos centros mais desenvolvidos da comunidade internacional, onde a Revolução Tecnológica, instalando a automação, alivia o esforço físico e mental do Homem, libe-

rando-o para a atividade criativa e ampliando o tempo do lazer, instrumenta-se gradativamente para uma nova *performance* em seu desempenho histórico.

574

É reconhecido que os processos de produção começam a alcançar no Brasil de hoje níveis sofisticados de elaboração e acabamento, oferecendo uma presença indicadora da qualidade alcançada pelo *design* nacional. E, à medida em que o *homo faber* ceder lugar ao *homo ludens*, é chegado o momento de indagar pelo tipo de formação humana a buscar nas próximas décadas, tendo em vista a preparação das gerações futuras para a sociedade do lazer, em que, liberando a energia despendida no trabalho mecânico e repetitivo, a inteligência humana se deleita no labor criativo, impregnando o trabalho da dimensão de jogo, recreação — o trabalho-lazer.

Para responder a essa emergência, a filosofia da educação, compreendendo sistemas de ensino e currículos, haveria de inspirar-se numa dinâmica criadora que possibilitasse, em todos os níveis, novas concepções, matrizes, modelos adequados a nossas realidades, o que será possível obter-se na fermentação criadora, estimulada pelo pensamento divergente, que integre Arte, Ciência e Tecnologia no processo de formação do Homem.

## **ESTUDOS E DEBATES**

---

**ANNA MAE TAVARES  
BASTOS BARBOSA\***

**RECURSOS HUMANOS  
E MATERIAIS PARA  
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA  
NO 1.º GRAU \*\***

577

A natureza do processo educacional concebida na sua operacionalidade dinâmica, vinculadora de objetivos, métodos e avaliação é o referencial determinante de uma tecnologia da Arte/Educação.

A combinação de recursos humanos e materiais utilizados no ensino das artes visuais está determinada pela natureza dos objetivos que devem embasar o planejamento de ensino e pelas estratégias utilizáveis para atingir e avaliar aqueles objetivos.

Portanto, na tecnologia da Arte/Educação, é o processo de aprendizagem, concebido como a relação objetivos-métodos, que vai determinar a melhor maneira de situar a pessoa, quer seja o professor, o artista, o artesão ou o administrador escolar, e a melhor forma de utilização de equipamento ou materiais.

Complexa é a nossa tarefa em direção a uma sistemática dos recursos humanos porque na Educação Artística no Brasil não existe sequer uma conseqüente vinculação entre objetivos e métodos, o que provoca

\* Professora da Escolinha de Arte do Brasil, com curso de Pós-graduação em Art/Education no Southern Connecticut State College.

uma indefinição e indeterminação acerca do núcleo geracional da aprendizagem ao qual se deveria vincular uma política de formação e treinamento de recursos humanos.

**A evolução da pedagogia  
artística no Brasil**

Uma análise da situação metodológica do ensino das artes visuais no Brasil de hoje nos revela uma situação caótica. Estão operando concomitantemente em nossas classes de 1º grau todas as estratégias que foram introduzidas em nossa sistemática educacional desde o início do século sob o influxo de diferentes influências culturais e correspondendo a diferentes *inputs* e objetivos. Mais ainda, algumas abordagens metodológicas que herdamos do século XIX persistem, como é o caso do ensino da Arte identificado com o ensino do Desenho Geométrico.

Percorrendo toda uma trajetória de diferentes objetivos formulados por diferentes períodos históricos, até

\*\* Comunicação apresentada ao Encontro Nacional de Educação Artística, promovido pelo Departamento de Ensino Fundamental do MEC e pela Universidade de Brasília, de 22 a 28 de outubro de 1973.

## Professores de Desenho e Arte em São Paulo

hoje se vem ensinando Desenho Geométrico e suas variáveis combinatórias, como rosáceas gregas etc., em nossas classes de 1º grau e com isto se pretende atingir os objetivos do Ensino da Arte propostos pela Educação contemporânea, tais como o desenvolvimento dos mecanismos de comunicação no seu duplo aspecto: expressão e apreciação.

578

Mudam os objetivos, mas os métodos permanecem os mesmos, e esta desvinculação entre fins e meios é empiricamente determinável. Lendo-se os programas de Arte ou Desenho das escolas e, observando-se suas aulas, começa-se a acreditar que objetivos são uma coisa para ficar no papel, refletindo uma influência de leituras superficiais e a transcrição de uma linguagem difundida por alguns pioneiros, cunhada pelo público como moderna, que é importante aceitar e veicular para se mostrar atualizado. Na realidade, aqueles objetivos nada têm a ver, ou têm a ver muito pouco com as estratégias utilizadas nas aulas, principalmente porque os professores em geral não conhecem os fundamentos históricos, filosóficos e estéticos deste método nem sua frequência de *outputs*. Os métodos são aplicados mecanicamente com variáveis superficiais que não comprometem sua estrutura.

Curiosamente, a evolução da Pedagogia Artística no Brasil seguiu processo inverso à evolução da Pedagogia Geral na qual temos, de um lado, a preservação do espírito da educação antiga e, de outro, a introdução de um certo número de estratégias novas arranjadas pelo esquema da justaposição que são utilizados para manter uma aparente modernidade pouco convincente.

Embora operando de maneira inversa, a dinâmica do Ensino da Arte denota a mesma falta de coerência interna.

Durante o período de janeiro a julho de 1971 e de janeiro a julho de 1973, examinamos 53 programas de Arte e/ou Desenho (quando única atividade artística do currículo), dos quais 48 de escolas da cidade de São Paulo e 5 do interior do Estado.

Os objetivos mais freqüentemente enunciados eram os seguintes:

Liberação emocional — 86% dos programas

Auxiliar pedagógico — a) para a coordenação visomotora, 78%

b) para as aulas de Estudos Sociais, Ciências, Português e Matemática, 92%

Desenvolvimento da criatividade — 100%

Desenvolvimento do senso estético — 100%

Desenvolvimento da percepção visual — 33%.

Os métodos utilizados eram, entretanto, aqueles ligados ao tradicional ensino do Desenho, como o desenho geométrico propriamente dito, o desenho decorativo através de repetição e alternância, os processos ligados ao estudo de luz e sombra etc., assim como o método livre auto-expressivo (dar lápis e papel e deixar fazer), o método de proposição de tema, o método de Desenho de Observação, principalmente de figura humana, flores e objetos como bules, xícaras etc.

Nos programas mais bem elaborados, numa pálida tradução da metodologia bauhausiana, foi observada maior carga na exploração sucessiva dos materiais convencionalmente usados nas salas de aula e/ou de material ocasionalmente adaptável. O método de aprofundamento de habilida-

des (*deep method*) no manejo de um material ou de uma técnica específica esteve presente em apenas três dos programas examinados e centravam o estudo na utilização do barro e no domínio das técnicas de reprodução e gravura visando a uma gradativa superação de dificuldades.

Se, de um lado, a proposição de objetivos parece corresponder a um enfoque atualizado de Arte-Educação, a metodologia utilizada para atingi-los não é nem adequada nem suficiente, isto talvez porque haja uma ausência de reflexão acerca dos próprios objetivos.

### O método da livre auto-expressão

Por exemplo, a exclusividade do método livre auto-expressivo, como meio de atingir uma liberação emocional, não é em nossos dias firmemente aceita, como não o é também a idéia de que a utilização deste método garanta o desenvolvimento da criatividade.

... “o *slogan* da livre auto-expressão surgiu como uma liberação trazida pela ânsia dos românticos e depois dos dadaístas que se rebelavam contra as convenções e restrições que lhes eram impostas de fora.”<sup>1</sup> Foi então sacralizado pelas teorias psicanalíticas da Arte.

“O indivíduo se colocava contra a sociedade e destruindo e chocando as sensibilidades convencionais liberava dentro de si mesmo sensibilidades altamente individuais e poderosas. Por uma destas curiosas reviravoltas na Arte moderna, a auto-expressão de hoje se tornou um dever social forçosamente imposto ao aluno pelo mestre, pelos pais, pelo público.”<sup>2</sup>

A auto-expressão individual na escola se transformou numa nova convenção social, enquanto os sucessivos movimentos de Arte, tais como

Expressionismo Abstrato, Action-Painting, Construtivismo, Pop-Art, Kitsh, mostram o artista se envolvendo com a realidade objetiva para chegar a si mesmo.

“De alguma forma, e aí está o paradoxo, nosso envolvimento com acontecimentos externos pode exprimir muito melhor as nossas preocupações reais do que uma tentativa direta para olhar para o nosso próprio íntimo ou para as mentes alheias.”<sup>3</sup>

“Uma alienação fria tem então que desempenhar a função antes desempenhada pela auto-expressão quente”,<sup>4</sup> o que segundo Anton Ehrenzweig é demonstrado pelo anti-romance francês e pelos filmes alienados de Antonioni.<sup>5</sup>

Mais ainda, sabemos que a livre auto-expressão em relação ao processo criativo geral é básica e indispensável mas representa apenas a abertura de uma primeira porta para seu desenvolvimento. Proporciona a sensibilização necessária que ressalta na personalidade do educando, aquelas condições essenciais estudadas por Rogers para o acionamento das operações criativas mas não representa por si só a forma construtiva para seu desenvolvimento.

Podemos dizer que, independente de métodos e principalmente através da livre auto-expressão, a Arte representará sempre um veículo complementar no desenvolvimento da criatividade pela sua natureza de agente interativo dos domínios afetivo, cognitivo e motor. Isto é, mesmo o ensino da Arte com finalidade profissionalizante através de métodos estritamente artísticos ou estéticos poderá ser um *auxiliar* de um específico desenvolvimento criativo e sistematicamente provocar efeito positivo estimulando o pensamento divergente. Entretanto, somente quando os métodos que norteiam o ensi-

no da Arte se conjugam, ou melhor, integram os princípios da Teoria da Criatividade, tendo em vista diretamente a mobilização das operações mentais e dos fatores envolvidos na produção criativa geral, é que a Arte poderá desempenhar um papel decisivo na deliberada evolução do potencial criativo.

É preciso, portanto, que o professor saiba que não é qualquer método de Ensino da Arte que corresponde ao objetivo de *desenvolver a criatividade* da mesma maneira que necessitam localizar a Arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do indivíduo.

### **Criatividade: função do conjunto**

Sem isto, tenderão a transformar a função da Arte/Educação numa panacéia para todos os males da educação ligada à produção convergente e massificadora, o que infelizmente já começa a ocorrer. Há escolas que incluindo Arte no currículo pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo do aluno, descarregando sobre a Arte toda a responsabilidade da Educação criativa que deveria ser uma decorrência da função globalizadora da escola e, portanto, responsabilidade de todas as disciplinas, todos os professores e mesmo de toda a administração escolar.

Por outro lado, sabemos que, pelos processos afetivos que mobiliza, a Arte pode ser um poderoso auxiliar para o enriquecimento do processo de aprendizagem dos demais conteúdos cognitivos escolares, sendo firmemente aceitos os objetivos relacionados com a ênfase desta função da Arte/Educação. Entretanto, ligar parasiticamente a Arte a outros assuntos através de mera proposição temática é atitude metodológica que se

vem generalizando, sendo, inclusive, defendida pelos professores de Arte para justificar a importância da Arte na escola, o que a torna paradoxalmente disciplina secundária, desempenhando papel ilustrativo ou meramente concretizador de conteúdos predominantemente intelectuais.

Isto evidencia o fato de que, antes de ser preparado para explicar a importância da Arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da Arte para o indivíduo e para a sociedade.

O papel da Arte na educação é em grande parte afetado pelo modo como o professor e o aluno vêem o papel da Arte fora da escola. Daí a necessidade de um entendimento da Teleologia da Arte por parte do professor que, uma vez transmitido informalmente aos alunos, proporcionará boas razões para fazer Arte àqueles que usam materiais e criam imagens somente porque têm de fazê-lo na escola, reduzindo deste modo a Arte a uma simples tarefa escolar agradável.

### **A sugestão de tema**

O método de sugestão de tema, de acordo com levantamento que fizemos em São Paulo, em 1970, em 1970-1971, era o mais largamente difundido nas classes de Arte, ultrapassando os limites de instrumento para a artificial integração de disciplinas.

O apego a tal método reflete uma vinculação à já ultrapassada teoria cognitiva da Arte/Educação que, através do *slogan* "a criança desenha aquilo que sabe, não aquilo que vê", tem até hoje larga aceitação no Brasil, embora já tenha sido convenientemente refutada pela teoria da Gestalt e pela teoria psicanalítica da per-

cepção infantil. Mais ainda, demonstra o desconhecimento do professor acerca dos princípios fundamentais da Estética moderna ou, pelo menos, como adverte Dick Feld, o “desconhecimento de 50 anos de Arte no mundo adulto”.<sup>6</sup>

A metodologia da proposição de tema se prende a uma concepção conteudística da arte, característica dos movimentos anteriores ao Modernismo em geral e ao Realismo em particular.

Ora, a Estética contemporânea se funda na idéia de que Arte é a vinculação entre forma e conteúdo, ou ainda, que a forma é anterior ao conteúdo ou, mais ainda, que forma é conteúdo em si mesma e não apenas o envoltório de um conteúdo. A escola está, portanto, utilizando um método que, enfatizando o significado, isto é, fornecendo um anterior conteúdo para que se encontre uma forma adequada para expressá-lo, desmente o próprio sistema de organização interna da obra de Arte. Em sua ocorrência contemporânea, costumam os professores de Arte, para justificar sua ignorância acerca de princípios teóricos da Arte, afirmar que Arte/Educação nada tem a ver com Estética, uma vez que não se pretende formar artistas na Escola, porém o homem integral. Entretanto, a formação integral do homem compreende o desenvolvimento do ser estético. Por outro lado, a utilização na Educação de instrumentos de ordem estética, embora para fins mais gerais, exige um respeito à natureza de tais instrumentos e, portanto, ao princípio de construção simultânea da forma e do conteúdo, do significativo e do significado.

Também conteudística é a estratégia do desenho de observação, que tende a concentrar a análise sobre as qualidades visuais do objeto, indo até à

descrição do seu aspecto qualitativo, pretendendo com isto alcançar o objetivo de desenvolver a percepção. Tal metodologia, entretanto, é construída sobre a idéia da percepção como mera notação da realidade e o pressuposto de que os órgãos abastecem o cérebro com cópias do mundo externo, o que demonstra desconhecimento da evolução do conceito e dos modos de percepção. A fisiologia da percepção não mudou, mas mudou o modo de interação dos perceptos e das idéias. A influência da comunicação de massa — cinema, revista, rádio, propaganda, discos e, especialmente, televisão — atua sobre a criança muito antes que ela vá à escola.

### **O papel dos meios de comunicação de massa**

Elas aprendem a ler imagens mecanicamente, antes da alfabetização formal. A escola é como uma extensão do estúdio de TV. A idéia é não desestimular a criança já estimulada pelos *media*, mas fazê-la refletir sobre a imagem.

Um dos papéis da Arte é preparar o povo para os novos modos de percepção largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massa. A mudança nos padrões de percepção visual provocada pela comunicação eletrônica é acompanhada por grande variabilidade de excitações cerebrais. Tendo em vista que são as Artes Plásticas na Escola o único veículo diretamente exploratório da Percepção Visual, é de sua competência articular produtivamente esta vasta gama de excitações. A inoperância da Arte/Educação em aproveitar e organizar as novas categorias de excitações perceptivas talvez seja uma das causas da procura por parte de jovens de modos de exploração perceptual, inadequados do ponto de vista humanístico, tal como o uso de drogas.

Mudou a Arte, mudou a criança, mudou o modo como pensamos, sentimos e vemos o mundo, mas os métodos de ensino da Arte para o enriquecimento da percepção pouco mudaram. A ênfase estática que o desenho de observação empresta às qualidades do objeto já não satisfaz a nossas necessidades perceptivas vinculadas à ambigüidade intrínseca do ato perceptivo, que permite, ao mesmo tempo, a abstração da complexidade do real em direção à globalização (teoria da forma) e à exploração integrada (teoria da exploração). Estes dois processos, que representam concepções à primeira vista contraditórias, coexistem dialeticamente, vinculando o campo visual eficaz sobre o qual recai nossa atenção e o campo visual difuso em que o receptor individual funciona como explorador.

### **Necessidade de embasamento teórico**

Para responder a esta complexidade operatória que caracteriza a percepção, nossos métodos deveriam possibilitar o relacionamento entre as qualidades e a mutabilidade da aparência do objeto em função de sua integração a diferentes contextos, permitindo não só a análise, mas, principalmente, a seletividade, analogia e síntese em direção a uma maior fluência e flexibilidade perceptiva.

Partindo destas reflexões acerca do processo de ensino da Arte no duplo enfoque de objetivos e métodos, podemos inferir que os professores de Arte precisam em primeiro lugar de sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte/Educação e de um modo de pensar acerca da Arte, que possam ajudá-los a definir as atividades artísticas na escola e a Arte na sociedade moderna, sua função e praticidade. Isto os tornará

capazes de perceber como os métodos devem mudar, se uma diferente filosofia da Arte foi tomada como ponto de apoio.

Além disso, torna-se necessário um aprofundamento da infra-estrutura conceitual que informa a determinação dos objetivos e a aplicabilidade dos métodos, como é o caso dos conceitos referentes à teoria da criatividade e à teoria da percepção.

É também importante para o Arte/Educador\* desenvolver idéias acerca de prioridades, relacionadas com objetivos e métodos, e das imposições do mundo exterior sobre a substância da Arte/Educação, assim como a óbvia necessidade de conhecer a criança, seu desenvolvimento físico, neurológico, intelectual, emocional, perceptivo e expressivo-comunicativo.

O problema do Arte/Educador é aprender como conseguir operar com todo o potencial que a Arte oferece.

Somente depois de encontrar um núcleo operativo para a Arte na escola — que inclua a natureza da própria Arte, a visão integrativa das disciplinas, a criança e suas necessidades para se tornar um ser humano — é que se pode pensar em equipamento e materiais.

Sabemos que a qualidade do ensino é enormemente influenciada pela sala de aula como espaço e como atmosfera e pelos recursos materiais disponíveis, mas o equipamento somente se torna crucial quando os objetivos são definidos em termos puramente técnicos, quando o ensino passa a ser definido por aquilo que se pode fazer com os instrumentos, ao invés de enfatizar as relações hu-

\* N. da R. — Tradução literal da expressão inglesa "Art/Educator".

manas que queremos vivenciar e as formas expressivas que necessitamos criar e organizar.

### **Custo operacional das classes de arte**

No Brasil onde a Educação enfrenta os problemas econômicos característicos dos países em desenvolvimento, é importante para o professor de Arte saber quando é possível exigir e quando é necessário economizar, cooperando assim com a administração da escola e evitando os já comuns atritos verificados quando o professor toma a posição de reclamar a falta de material sem nada fazer para descobrir substitutos menos dispendiosos.

Não dispomos no Brasil de nenhuma análise orçamentária do custo médio por aluno nas classes de Arte, nem da proporção dos gastos em relação aos materiais de consumo e equipamento permanente. Em 1971, a Escolinha de Arte de São Paulo, fazendo uma previsão orçamentária, concluiu que 72% dos gastos com material consumível se destinariam a papel, 20% a tinta e 8% a material diverso, inclusive de secretaria.

Pesquisas regionais, mais bem fundamentadas neste sentido, seriam valiosíssimas para orientar economicamente a programação do professor. Enquanto esperamos dados concretos sobre o custo operacional de nossas classes de Arte, confiamos em que o professor de Arte, perfeitamente consciente da função da Arte no mundo moderno, dos objetivos mediatos e imediatos da Arte na educação, dos métodos apropriados para atingir seus objetivos e de instrumentos avaliativos coerentes com tais métodos e objetivos, será capaz de transformar o meio ambiente escolar em uma atmosfera adequada ao trabalho criativo e de enriquecer sua

sala de aula com materiais facilmente adquiríveis na comunidade.

### **Formação e treinamento de recursos humanos**

É no aprimoramento dos recursos humanos que teremos de centrar nossas expectativas de uma reconstrução da Arte/Educação como o "estudo do homem através da Arte". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20-12-1961, teria propiciado largas possibilidades de mudança nos critérios de Ensino da Arte, se tivesse sido acompanhada de uma preocupação e de um instrumento eficaz para a formação de professores de Arte. A ausência de uma política de formação e treinamento de recursos humanos impede a renovação, dando lugar apenas a uma mudança de rótulos.

A reformulação de funções, objetivos e métodos da Arte na escola, permitida pela Lei nº 5.692, de . . . . . 11-8-1971, só será conseguida através destas iniciativas:

1. Formulação de currículos de Arte em que as bases psicopedagógicas estejam bem fundamentadas por uma Filosofia da Arte e por uma teleologia educacional.
2. Atualização e formação de professores no conhecimento destas bases, o que permitirá sua adaptação a condições regionais e uma dinâmica progressiva de implantação. Estas metas poderão ser atingidas através das seguintes medidas:
  - a. Criação de Centros de treinamento de pessoal para Educação Artística em convênio com Universidades e outros núcleos de formação de professor, de iniciativa privada, tais como as Escolinhas de Arte.

- b. Criação de órgãos específicos de Educação Artística dentro da estrutura organizacional dos sistemas municipais e/ou estaduais.

Seria de responsabilidade dos Centros de Treinamento os cursos de informação, atualização, qualificação e/ou formação de professores de Educação Artística com estes objetivos:

584

- 1 — Atualização dos professores em exercício, no ensino primário, e os de desenho.
- 2 — Qualificação visando à habilitação de professores autodidatas, de artistas e de artesãos.
- 3 — Formação de novos professores — o que já está sendo objeto de deliberação governamental, com a aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, de um currículo mínimo para Licenciatura em Educação Artística (Parecer nº 1.284/73).

### A importância dos cursos

Uma justificativa da necessidade de tais cursos se faz imprescindível e é o que nos propomos fazer em seguida.

*Da necessidade de cursos de atualização para o professor de desenho em exercício nas últimas séries do 1º grau e para a professora primária encarregada do ensino de Arte nas quatro primeiras séries do 1º grau.*

O professor, como pessoa, tem infinita possibilidade de mudar de idéias, mudar de personalidade, mas se colocamos em jogo seu papel na educação começa a agir defensivamente.

Nossa primeira tarefa será esclarecer o professor de Desenho, vinculado a uma pragmática dirigida pelos princípios do desenho geométrico, acerca dos novos propósitos e mostrar-lhe que pode, melhor que ninguém, ser o agente desta reforma. Não é difícil desvendar para qualquer professor o que todos eles já sabem intuitivamente, isto é, que aquilo que ele tem a dar não é o conhecimento de uma matéria, ou mesmo a habilidade de estruturar este conhecimento em função da evolução da criança. A máquina, o computador podem desempenhar melhor do que nós essa tarefa. Como sabemos, já é comum nas sociedades desenvolvidas a programação de computadores para desenho geométrico e projetivo, podendo-se conseguir, por exemplo, perspectivas de uma figura ou objeto sob inúmeras condições de fuga. Também há computadores programados para adaptar a matéria de acordo com o nível de cada aluno, detectando suas áreas de dificuldade cognitiva e reinvestindo sobre elas com novo material.

“O que nós professores humanos temos a dar é principalmente nós mesmos”,<sup>8</sup> nossa visão do mundo em relação às disciplinas de nosso estudo e nossa habilidade de responder às preocupações pessoais de nossos alunos. A grande maioria de professores quer fazer um bom trabalho. Precisamos mostrar-lhes que, se não têm tido sucesso, é porque o sistema educacional lhes tem negado sua própria humanidade e a oportunidade de dar-se a si mesmo. Precisamos acenar-lhes concretamente com a possibilidade de melhorar, de aumentar a importância de seu trabalho na escola e na sociedade.

O temor do professor de Desenho não é perder o emprego, pois seus direitos estão assegurados pelo artigo 86 da Lei 5.692 (Ficam assegurados os direitos dos atuais professores

com registro definitivo no Ministério da Educação, antes da vigência desta Lei). Mas o *status* de cientistas da Arte e da Técnica, que lhes foi conferido pela tradição brasileira neoclássica de ensino da Arte, implantada pela Missão Francesa e posteriormente reforçado pelo ideário positivista e pelas exigências do processo de industrialização, que conferiu dignidade à Arte na escola concebida como Desenho Geométrico e exacerbou o preconceito em relação à Arte como criação.

Não foram bem sucedidas as primeiras tentativas de conciliação dos dois campos. Foram, por exemplo, infrutíferos os esforços de Rui Barbosa que, intérprete do pensamento liberal brasileiro, tentou para a Arte na escola uma conciliação das propostas do Romantismo e do processo de industrialização nascente, através de métodos que identificassem a criação individual do homem com o processo criador da natureza e métodos que capacitassem tecnicamente em direção a uma produção industrial.

A Lei de Diretrizes e Bases, possibilitando a coexistência da Iniciação Artística e do Desenho no currículo, pretendeu eliminar área conflitante entre Arte e Técnica.

Entretanto, o artigo 26, § único, da referida Lei (Os sistemas de ensino poderão estender sua duração até seis anos ampliando nos dois últimos os conhecimentos do aluno e iniciando-o em artes aplicadas adequadas ao sexo e à idade) e a resistência dos professores de Desenho possibilitou, pouco a pouco, uma limitação da Arte às áreas de iniciação técnica.

Arte, como elemento integrativo entre as áreas cognitiva, afetiva e motora se dirigindo à formação glo-

bal do indivíduo, continua a ser dada fora da escola nas Escolinhas de Arte, que desenvolvem um trabalho sem garantia de continuidade para o aluno e sujeitas a uma série de variáveis pouco estimulantes para o professor, quase sempre resultantes do caráter complementar que é conferido à Arte pelo sistema educativo.

Quer do ponto de vista da realidade operante, quer do ponto de vista da Lei, a Arte até agora no Brasil representou um papel complementar na Educação. A própria Lei de Diretrizes e Bases\* classificou a Arte como "atividade complementar de iniciação artística", enquanto o Desenho sempre foi exigido como matéria obrigatória dos currículos de quase todos os Estados do Brasil.

Entretanto, por sua orientação metodológica desvinculada da Matemática e da Arte Contemporânea, tornou-se inoperante tanto para a Arte como para a Técnica. É necessário demonstrar aos professores de Desenho que, através de uma abordagem rearticuladora deste binômio, sua contribuição será valiosíssima para um entendimento das formas espontâneas da natureza, traduzíveis em termos matemáticos e para o entendimento do "man-made environment". Também é imprescindível preparar para o exercício efetivo do ensino da Arte os professores primários ou egressos do 2º grau, com habilitação específica para o magistério, que, de acordo com o artigo 39, letra a, da Lei 5.692, respondem à exigência mínima para ensinar da 1ª à 4ª série do 1º grau, os quais na realidade ficarão durante muitos anos com a responsabilidade exclusiva de todas as disciplinas destas séries. Em seus cursos de formação em geral não fazem Arte, mas o tradicional trabalho manual que utili-

\* Art. 38, item 14.

zam para ensinar seus alunos a confeccionar presentes para o "Dia das Mães" ou dos "Pais", aprendem a usar os desenhos para colorir a fim de treinar a habilidade motora de seus alunos, aprendem a confeccionar cartazes para suas aulas sem nenhuma noção de informação visual e, o que é pior, alguns ainda aprendem o terrível desenho pedagógico, isto é, como traçar figuras simplificadas imitando a expressão da criança que usam para ilustrar suas aulas. Não há nenhuma orientação específica acerca do ensino da Arte ou do estudo da Expressão da criança, que somente lhes é transmitido quando encontram excepcionais professores de Desenho ou de Didática.

É relevante a reestruturação da Educação Artística na Formação para o Magistério em nível de 2º grau, da mesma maneira que é importante recuperar os professores primários que ora atiam em nossas salas de aula.

*Da necessidade de Cursos de Qualificação para artistas, artesãos e professores autodidatas com larga experiência de Ensino de Arte no nível de 1º grau, em escolas especializadas de Arte ou nas antigas escolas primárias, ou ainda em experiências isoladas nos ginásios.*

Estes professores, muitas vezes portadores de vários certificados de cursos fornecidos por entidades privadas, como as Escolinhas de Arte, seriam excelentes veículos de renovação se a legislação lhes permitisse o ingresso no magistério de 1º grau nas classes onde é prevista a atuação de especialistas. Como não está regulamentada ainda a profissão de professor de Educação Artística, é exigido para o ensino das Artes Visuais nas quatro últimas séries de 1º grau o diploma do Curso de Professorado de Desenho e outros de currí-

culo semelhante, portanto, a mesma habilitação que era exigida para o ensino do Desenho. Estamos, assim, frente a uma incoerência do sistema educacional, pois, como sabemos, este curso não fornece o preparo necessário à implantação dos novos currículos de Arte.

Os professores realmente interessados em Arte-Educação freqüentemente fugiam do Curso de Professorado de Desenho porque este, dando uma orientação conteudística e didática em função do Desenho Geométrico, era um curso que apenas os profissionalizaria, mas onde pouco se iriam desenvolver como Arte/Educadores. Em lugar disso, escolhiam o trabalho marginalizado em cursos das Escolinhas de Arte e congêneres, mas cursos onde muito se enriqueceriam em função de seus objetivos educacionais. A escolha recaía, geralmente, nos cursos de Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais ou mesmo Pedagogia, que, ao lado de Cursos, como o Intensivo de Arte-Educação, da Escolinha de Arte do Brasil, os de Arte/Educação da Escolinha de Arte de São Paulo, e da Escolinha de Arte do Recife e de outras entidades como a SASS (Sociedade os Amigos do Sedes Sapientiae), em São Paulo, poderiam proporcionar-lhes uma base mais sólida para o conhecimento da criança, da Arte e do mundo em que vivemos. São, portanto, autodidatas, porque não têm um diploma oficial de Professores de Educação Artística, mas ainda não existe no Brasil ninguém com este diploma. São professores de fato, que precisamos transformar em professores de direito.

Da mesma forma se faz urgente a qualificação de artistas e artesãos como professores, para que possamos dispor de recursos humanos adequados à natureza da reforma que se pretende.

O escasso valor que se vinha dando à Arte na educação afastou o artista das salas de aula. Trazê-lo para dentro da escola é vencer o preconceito contra a Arte. O artista, pela sua constante atuação experimental ao nível da forma e dos materiais e pelas suas características como pessoa criativa, muito tem a dar à educação. É importante a formulação de novos instrumentos legais para aproveitamento do artista e do professor autodidata, embora a lei possa vir a vincular este aproveitamento à realização de cursos de qualificação ainda que de curta duração.

De nada adiantará uma lei que possibilite e estimule a reorganização dos currículos sem uma lei que garanta a utilização dos recursos humanos adequados para operacionalizar estas novas estruturas curriculares. E não podemos esperar dois ou quatro anos pelos primeiros licenciados em Educação Artística.

A criação de cursos de qualificação, visando habilitar legalmente artistas e professores de experiência comprovada para a Educação Artística em nível de 1º grau, estaria amparada no artigo 80 da Lei 5.692 ("Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida) e seria uma solução a curto prazo para a formação de recursos humanos. Para a matrícula nestes cursos poderia ser exigida comprovação de experiência no campo das Artes e/ou do Ensino das Artes, além de outros pré-requisitos em sistema de contagem de pontos, como certificados de Cursos de Arte, de Educação ou de Arte/Educação conferidos por entidades educacionais e/ou culturais.

O período de duração dos cursos de qualificação poderia ser de um se-

mestre se fossem exigidos também licenciatura ou bacharelado em outras áreas, portanto formação universitária anterior.

Estes cursos deveriam centralizar-se na Prática da Arte e no estudo dos Fundamentos Psicopedagógicos da Arte na Educação no seu duplo aspecto:

- a) estudo da criança, sua percepção e expressão etc.; e de como atua a Arte em relação aos diversos aspectos de seu desenvolvimento;
- b) estudo das teorias da Arte/Educação, seus objetivos e métodos.

Isto porque o fato de ser artista não faz do indivíduo automaticamente um bom professor de Arte, da mesma maneira que uma pessoa com boa formação pedagógica para ensinar Arte persuasivamente deve ter a convicção de que essa aptidão somente lhe será dada pela experiência pessoal de criar. Uma orientação metodológica somente não faz o bom professor de Arte, ele necessita manipular os meios de expressão artística a fim de que sua experiência seja introjetada para tornar a própria metodologia criadora. Por outro lado, a manipulação dos meios artísticos como único pressuposto formativo do professor resultaria numa pedagogia centrada no professor com o desconhecimento das características do aluno e da natureza dos processos de criação plástico-visual ou gráfico-visual e dos meios pedagógicos específicos. Enfim, um empirismo inconcebível e inaceitável.

A ênfase nos Fundamentos Psicopedagógicos da Arte na Educação deve ser dada não só nos cursos de qualificação mas também nos de atualização e formação de professores. Não podemos continuar a aceitar para o ensino da Arte professores sem ne-

numa orientação filosófica e metodológica acerca do Ensino das Artes Visuais e sem nenhuma orientação acerca da evolução perceptiva, criativa e expressiva da criança e do adolescente. A Arte é a disciplina do currículo que atinge o desenvolvimento do educando numa maior variedade de dimensões. O professor precisa estar preparado para demonstrar teórica e empiricamente as evidências deste múltiplo desenvolvimento, assim como precisa entender o perceber, o pensar, o sentir e a atividade representativa de seus alunos para o propósito de deliberadamente organizar o ensino e a aprendizagem da Arte.

Seriam, portanto, dedicados pelo menos dois terços da carga horária dos Cursos de Qualificação aos Fundamentos Psicopedagógicos da Arte na Educação e às Atividades Práticas que deveriam incluir laboratório de Criatividade.

História da Arte é uma opção entre as disciplinas; Filosofia da Arte, Psicologia da Arte, Estética ou Teoria da Arte ocupariam a restante carga horária.

*Da necessidade da Organização do Curso de Licenciatura em Educação Artística.*

A criação deste curso é a condição básica para a formação de recursos humanos a longo prazo. Uma análise do currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em agosto de 73, tanto na parte comum como na parte diversificada para habilitação em Artes Plásticas, indica sua estreita vinculação com o conceito de Arte/Educação como Comunicação Visual, que por sua vez está ligado ao conceito de Arte como linguagem.

Deveremos estar atentos para que a ampliação deste currículo inclua ou-

tros conceitos ou aspectos da Arte/Educação, como a Teoria Desenvolvimentista da Arte/Educação, as Teorias da Arte/Educação como Comportamento Criador e como Resolução de Problemas e ainda as Teorias Humanista e Neo-Humanista.

Estas linhas teóricas podem muitas vezes se diferenciar pela ênfase em um dos aspectos da Arte/Educação apresentando, entretanto, pontos em comum, ou podem divergir fundamentalmente quando se baseiam em diferentes concepções filosóficas da Arte.

É importante que a formação do professor de Arte inclua profunda reflexão sobre todas as tendências contemporâneas da Arte/Educação. A ênfase numa dessas tendências no ensino da Arte deverá ser determinada pelo julgamento de valores do professor, pela necessidade do grupo com o qual vai lidar ou pelas características da comunidade em que está inserido, mas nunca pela formação unilateral recebida na Universidade, isto é, porque conhece apenas aquele aspecto, aquele conceito de Arte/Educação.

Deveríamos, ainda, examinar detidamente o conceito de Arte como Linguagem, que a subordina à Semiologia, a qual por sua vez está dominada por uma instrumentação conceitual lingüística.

Os estudos de Roland Barthes são freqüentemente citados para reforçar esta posição interpretativa da Arte, mas é interessante notar que seus estudos dos sistemas de signos estão vinculados ao vestuário, à alimentação e secundariamente ao automóvel e ao mobiliário, mas nunca à Arte. Isto nos é lembrado por Mikel Dufrenne no seu livro *Estética e Filosofia*, uma análise acurada da Arte como Linguagem, "sintagma estereo-

tipado" que "inscreveu-se na língua de nosso tempo".<sup>9</sup> Todavia, como já nos alongamos bastante em considerações de ordem teórica, urge retornar às proposições de ordem prática referentes a uma política de recursos humanos.

### Política de recursos humanos

Do ponto de vista administrativo, a criação de órgãos específicos de Educação Artística que reputamos necessária poderia ser proposta dentro da reorganização prevista pelas Secretarias de Educação. Estes órgãos desempenhariam uma tríplice função:

- 1 — Elaborar providências garantidoras da continuidade do processo de revisão de critérios, promovendo seminários, apresentação de experiências, pesquisas etc.
- 2 — Elaborar uma política de recursos materiais.
- 3 — Garantir alto padrão de ensino atuando diretamente nas salas de aula através de supervisores de Arte.

O supervisor de Arte<sup>10</sup> seria a principal garantia de uma real e constante renovação. Em sua atuação não se limitaria a estabelecer normas e diretrizes de dentro do seu gabinete nem tampouco ir às escolas para fiscalizar a obediência a estas normas. Tentaremos delinear as funções do supervisor:

- 1 — Ajudar os professores de classe e de Arte para atuarem positivamente em relação ao ensino de Arte, procurando estar constantemente nas salas de aula, inclusive dando aulas ao lado dos professores, tão frequentemente quanto possível,

de modo a ser conhecido pelos alunos como professor visitante.

- 2 — Coordenar a organização de currículos e programas de Arte, auxiliando na tarefa de formular uma filosofia de Arte/Educação tendo em vista as características culturais da região.
- 3 — Tentar estabelecer uma relação saudável entre os administradores e os professores de Arte.
- 4 — Relacionar a Arte na escola com a comunidade, quer buscando auxílio de artistas artesãos e teóricos universitários, quer estendendo os benefícios da Educação Artística à comunidade.

A este respeito é importante lembrar que, muitas vezes, o professor de Arte e o supervisor serão as primeiras pessoas artisticamente informadas que os alunos e suas famílias encontrarão, e é importante providenciar para que não venham a ser as únicas.

- 5 — Empenhar-se constantemente na avaliação de si mesmo, dos professores, dos programas e das crianças, tendo em vista que a uma programação experimental devem corresponder instrumentos de avaliação também experimentais.
- 6 — Ser o elemento de ligação entre os professores e a coordenação geral do currículo, que, formada de técnicos pedagógicos familiarizados com todas as áreas de instrução e com os princípios da organização curricular, dará unidade e coerência às funções da Arte na escola.

Isto é de fundamental importância porque os objetivos gerais de Arte/Educação não devem ser diferentes dos objetivos do resto do currículo. Seus métodos e instrumentos é que são específicos.

Nós, professores de Arte, atravessamos um período de justa euforia provocada pela obrigatoriedade da Educação Artística prevista pelo artigo 7º da Lei 5.692 (“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. . .”) e pela concepção humanística que reveste esta norma legal.

Entretanto, sem mecanismos precisos de implantação e sustentação, poder-se-á repetir o mesmo fenômeno já verificado em relação à Lei de Diretrizes e Bases de 1961, isto é, a ênfase progressiva no aspecto técnico dos instrumentos artísticos, dando importância à Arte apenas quando considerada em termo de área de iniciação ao Trabalho no 1º grau e de habilitação profissional no 2º grau, previstas no artigo 5º, § 1º, letras *a* e *b*, da Lei 5.692.

Este perigo se torna claro quando verificamos que nesta Lei persiste, embora veladamente, um dos maiores erros da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, erro este que até agora impossibilitou a valorização da Arte como criação, na escola. Ao designar os itens do currículo, a Lei 5.692 adotou uma classificação, embora não rígida, que nomeia separadamente disciplinas e atividades e, como já o fizera a Lei de Diretrizes e Bases (Art. 38, IV), coloca a Arte entre as atividades, segundo se depreende da leitura do Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, item 2.2.

Neste item explicitamente se concede maior importância quantitativa e qualitativa às disciplinas, ligando-as ao desenvolvimento do pensamento. A seguir na escala valorativa vêm as práticas educativas como veículo de ação, e por fim as “atividades” artísticas para a criação. Criação, entretanto, é ali entendida como fator afetivo que intervém no ato de aprender.

Poderá esta abordagem dar continuidade ao preconceito contra Arte, pois a designa como um campo de exploração emocional sem atender para a igual participação da inteligência, do pensamento reflexivo na produção artística.

Entretanto, desde Leonardo da Vinci, vem-se evidenciando que Arte é atividade mental, e modernos filósofos, como Susane Langer e Hanna, apontam a emoção como matéria-prima da Arte, que todavia se utiliza das operações reflexivas para se tornar inteligível.

Por outro lado, na criação, como vem sendo demonstrado por toda uma Teoria da Criatividade, não intervêm predominantemente os fatores afetivos, mas são mobilizados com a mesma intensidade os fatores reflexivos, ou melhor, todas as operações mentais ou fatores do intelecto.

Portanto, a aprendizagem criativa não pode ser considerada quantitativa e qualitativamente inferior à chamada aprendizagem reflexiva, porque, como Guilford e Lowenfeld nos provam, aquela inclui o “pensamento reflexivo”, que no parágrafo 2.2. do já citado documento parece corresponder ao conceito de pensamento inteligente que vem sendo operacionalmente definido pelo teste de Q.I. Ora, a produção divergente ou criativa mobiliza os fato-

res envolvidos no teste de Q.I., além de um número considerável de outros fatores.

Acredito que os próprios professores de Arte romantizando a criatividade, identificando-a com imaginação e difundindo *slogans* sobre os benefícios da auto-expressão e da experimentação com materiais sobre a criatividade, sem ter idéia do que tudo isto significa operacionalmente para a criança, são os responsáveis por um enfoque que valoriza a Arte apenas como atividade como processo dentro da escola.

Contudo, a Arte na educação deve ser uma *disciplina* e uma *atividade*, para usar os termos do parágrafo 2.2 do Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino. Isto significa que deve ser duplamente explorada na escola: como *processo*, ligada a objetivos da psicologia da criança e da educação, enfatizados na prática da Arte, e como *produto*, ligada especificamente às disciplinas da Arte, realçadas na observação das obras.

A Arte não é relevante para o homem somente como instrumento capaz de desenvolver sua criatividade, sua percepção etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos.

Além disso, nem toda criança virá a ser um produtor de Arte, mas todos poderão ser efetivos observadores extraíndo do consumo visual os mesmos benefícios auferidos na ação sobre os materiais e na construção de símbolos.

Para isto é necessário aprender pela contemplação que o objeto de Arte age sobre quem o observa, organizando sentimentos e idéias e permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criati-

vo da mesma maneira que o processo de produzi-las.

Vem-se evidenciando que os *insights* adquiridos pelo fazer Arte são importantes e básicos, mas não suficientes para o entendimento da Arte como fenômeno humano, estético e cultural.

É necessário estabelecer uma ponte entre o trabalho prático de Arte como processo de desenvolvimento individual e pessoal e o trabalho de ver e apreciar Arte como produto da atividade do artista. Na educação, os modos de ver a Arte de dentro e de ver a Arte de fora se completam. Devemos, portanto, educar os estudantes em Arte e através da Arte, possibilitando-lhes não só o fazer artístico mas também o contato programado com a obra de Arte adulta.

Não nos referimos aqui à necessidade de um conhecimento historicista onde fatos acerca da Arte são estudados numa ordem cronológica, mas a um aprender a ver a obra de Arte. Isto significa a apreensão do seu código, não como um código em si mesmo, um léxico e uma gramática, mas como exigência e estrutura da própria obra.

Este desenvolvimento específico da percepção em relação à obra de Arte poderá comportar a historicidade, mas nunca o historicismo, isto é, poderá permitir uma reflexão acerca da internalização do tempo na estrutura na obra, ou melhor, da interseção do nível diacrônico com o nível sincrônico. Isto quer dizer, um estudo dos elementos que ocorrem simultaneamente na obra que considere sua dimensão diacrônica inquirindo de que maneira se integram ou se revelam nesta obra estruturas semelhantes que a antecederam.

Até bem pouco tempo, os Arte/Educadores, dominados pelas teorias da Arte como emoção de Tolstói ou Veron e pela idéia da empatia em relação à apreciação da obra, enfatizavam a espontaneidade da expressão da criança como único meio de formar o observador de Arte. Com isto, tentavam proteger seus alunos da contaminação com o mundo da Arte adulta e assim preservar sua inocência estética e artística.

Dentro desta visão rousseauiana da Arte/Educação somente as qualidades da Arte na criança são enfocadas na experiência escolar. Estas crianças, quando tomam contato do lado de fora da escola com a Arte adulta, são incapazes, sozinhas, de compreender que há diferentes sistemas de valoração, isto é, um para a valoração da sua Arte e outro para a valoração da Arte profissional.

O professor que, baseado nesta concepção "naive", simplista, da Arte da criança, pretende preservar sua ingenuidade expressiva, apenas formará personalidades que não são capazes de continuar suas experiências criativas através da imersão visual no objeto artístico.

É importante ressaltar ainda a impossibilidade de manter intacta a genuína expressão infantil nos tempos de hoje em meio à avalanche de informações imagísticas que vai desde a história em quadrinhos e a televisão, até os cartazes de publicidade que enchem nossas cidades.

A *mass-media* tem-nos forçado a aceitar que entender o que se vê é um duro mas necessário trabalho e, talvez, o único meio de preservar a autenticidade da expressão da crian-

ça, através do estabelecimento de diferentes sistemas valorativos.

É, portanto, a adequada formação de recursos humanos que irá impedir que os pequenos deslizes ou imprecisões legais venham desmoronar nossas mais vivas esperanças de ver o Arte/Educador explorar, na sala de aula, toda a poderosa força educativa da Arte.

## Referências

- 1 EHRENUVEIG, Anton. *A ordem oculta da arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. p. 45
- 2 idem, p. 145
- 3 ibidem, p. 146
- 4 ibidem, p. 145
- 5 ibidem, p. 145
- 6 FIELD, Dick. *Change in art education*. New York, Humanities Press, 1970. p. 16
- 7 FELDMAN, Edmund Burke. *Becoming human through art*. New Jersey, Prentice-Hall, 1970. p. 174
- 8 BURTON, Terry. *Reach, touch and teach*. New York, McGraw Hill, 1970. p. 57
- 9 DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo, Perspectiva, 1972. p. 103
- 10 LANSING, Kenneth M. *Art, artists and art education*. New York, McGraw Hill, 1971. p. 546-610

### Introdução necessária

Deve a Universidade ocupar-se com escolinhas de Arte? Há mais de vinte anos elas existem no Brasil. Já nem sabemos quantas são; se muito boas, se não tão boas. Hoje é impossível saber.

Participamos de sua criação. Em seus nove primeiros anos amparamo-lhes os passos; foram também nossas as suas primeiras tentativas de afirmação: anos de muito trabalho em que foi preciso criar tudo. Nada conhecíamos, então. Ainda não se sabia que Cizek, desde 1904, reunira crianças para pintar e desenhar livremente em seu Departamento de Pesquisa e Experiências, na Escola de Arte e Artesanato de Viena. Primeiro a lutar pelo direito de cada criança à livre expressão em arte, Cizek proclamou com entusiasmo a qualidade estética do trabalho infantil. O que ele conseguiu foi maravilhoso: formas puras e livres, cores límpidas, soluções surpreendentes, vivência lírica, poética, do acontecimento plástico.

\* Supervisora para Arte na Educação Primária na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal.

Na Europa, os artistas de vanguarda, que se vinham preocupando com o primitivo africano e o oriental, o instintivo, o lúdico, o onírico, descobriram então a criança. Matisse, Chagall, Klee e tantos mais — na ânsia da primeira imagem, na busca de suas próprias raízes — debruçaram-se sobre a arte infantil e se embeberam na sua pureza.

Apareciam por essa época os trabalhos de psicólogos como Decroly, Rouma, Luquet, Kerchensteiner, entre muitos outros que pesquisavam e analisavam o grafismo infantil em suas origens, sua evolução e sua significação psicológica. Os educadores mais sensíveis, conscientes já da necessidade de renovar a conceituação e tratamento que se dava à arte nas escolas, aproximavam-se de artistas e psicólogos. Marion Richardson transformava a escola inglesa enchendo-a de cores e de tintas. As experiências criadoras de Dewey revolucionavam a escola americana.

Ao Brasil não chegavam notícias; ou, se chegavam, não alcançavam divulgação. Algumas brilhantes formas ficaram sem continuidade: não havia pessoal preparado para compreendê-las, apoiá-las, realizá-

las. Nereu Sampaio, Sílvio Rabelo, isolados, não conseguiram ressonância.

594

Por volta de 1935, na Fundação Osório, escola para meninas órfãs de militares, no Rio, o jovem artista Alberto Guignard ensinava desenho. Quase não falava: distribuía papéis e tintas coloridas, quando as havia; se uma pintura saía bonita, o seu sorriso era enorme — e a gente ganhava então outro papel. Lá estava eu, uma menina entre as outras. Cabe perguntar, hoje: “Guignard, recém-chegado da Europa, conheceu Cizek?”

Quando se mudou para Minas Gerais deixou um vazio. Coube a mim, já estudante na Escola Nacional de Belas-Artes, continuar a distribuir os papéis, as tintas e o encantamento às menininhas. Era mesmo encantamento, só, porque eu sonhava e aprendia, muito mais do que ensinava.

Foi em plena II Grande Guerra que a Grã-Bretanha, bombardeada dia e noite, ainda cuidando de manter o alto padrão de suas escolas e desejando ao mesmo tempo comunicar a todos sua confiança no futuro, mandou correr mundo uma mostra de arte infantil das escolas inglesas. Chegou a exposição, ao Rio, em 1941. Interessaram-se artistas e educadores, especialmente Augusto Rodrigues. Lembro-me de que, quando o conheci, tempos depois, guardava ele grande entusiasmo pelo trabalho das crianças inglesas, e levava eu nas mãos um monte de desenhos de crianças da Fundação Osório. Nasceram, em 1948, as Escolinhas de Arte, do entusiasmo de muitos, tendo à frente Augusto Rodrigues e a signatária deste trabalho. Compartilhamos a obra: introvertida eu, tímida, preocupada com fundamentos e processos, mergulhada em livros,

em línguas que então mal conhecia — assim travei conhecimento com Herbert Read, primeiro no catálogo da exposição inglesa, depois na sua tese famosa *A educação através da arte*; Augusto Rodrigues, extrovertido, buscando ajuda junto aos que podiam dá-la, conquistando professores, fazendo campanhas de finanças e publicidade, atraindo e envolvendo quantos se aproximavam, num movimento gigantesco de divulgação e apoio. Seu nome ligou-se solidamente às Escolinhas de Arte. Ainda hoje as vejo chamadas, muitas vezes, as “Escolinhas do Augusto”.

Cizek e sua obra pertenceram ao começo do século; quando as Escolinhas de Arte apareceram, as escolas brasileiras estavam atrasadas mais de quarenta anos no que se refere à educação criadora infantil. Em 1954, quando Augusto Rodrigues mostrou na Europa, com grande sucesso, os trabalhos das Escolinhas de Arte brasileiras, elas contavam apenas seis anos de atividade sistemática, dedicada e intuitiva. Mas eram seis anos que resgatavam quarenta de atraso!

Foi aquele um período intensivo de participação na vida de escolas de vários níveis e condições sócio-econômicas as mais diversas. O mundo oficial da educação aproximava-se: mandou professores estagiários à Escolinha, confiou-nos cursos de especialização de professores. Fui enviada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com bolsa de estudos, a estágio e observação nos Estados Unidos. Reconhecida a necessidade de integração nas escolas brasileiras da experiência das Escolinhas de Arte, foi-me confiada, mais tarde, a organização do setor de arte infantil da Escola Guatemala, núcleo experimental daquele Instituto, em convênio com a Prefeitura

ra do ex-Distrito Federal. O trabalho durou cinco anos, tempo suficiente para acompanhar um grupo de crianças da primeira à quinta série primária. Ao lado da atividade junto às crianças, desenvolvia-se no setor de arte infantil um trabalho de treinamento de professoras bolsistas do INEP, procedentes de todo o País. Dividíamos este trabalho com a Escolinha de Arte do Brasil, a fim de que maior número de professores pudesse ser atendido cada ano.

Continua ainda hoje o trabalho da Escola Guatemala. Continuam as Escolinhas de Arte: tantas, que não sabemos quantas.

### Educação Criadora

É parte da constituição do homem o pesquisar, constantemente, o âmago de sua própria natureza: são assim cada dia menos misteriosos os processos da percepção e da expressão; deslindam-se mecanismos adaptativos, e a sua base formulam-se novas teorias de comunicação e desenvolvimento. Na arte, volta-se o homem também para as profundezas de si mesmo e recusa todas as formas do passado para mais livremente investigar materiais e processos resultantes de uma tecnologia nova, contemporânea; levanta ele hipóteses insólitas, cria imagens polêmicas de um mundo que se transforma e se expande para infinitos espaços siderais e paradoxalmente parece pronto a devorar-se a si mesmo.

Já não estamos no mundo de Cizek. Por toda parte a busca ansiosa de segurança, a necessidade de pessoal técnico bem treinado, a nova era atômica e espacial, as batalhas pelo desenvolvimento acelerado exigem, com urgência, mais e mais talentos. Nos países mais avançados há consciência clara do prejuízo grande que resulta de desperdiçar ca-

pacidades: procuram-nas e as cultivam com cuidado entre seus filhos; importam-nas, sempre que podem. Hoje, a energia mais valorizada nos países bem esclarecidos é a energia humana criadora — a que organiza, ou controla, ou produz todas as demais energias.

Aumenta, rapidamente, a consciência do papel importante reservado à educação criadora no desenvolvimento e na permanência dos povos.

595

“A ciência e a tecnologia *não são*, evidentemente, as finalidades essenciais da educação... O objetivo final da educação é o desenvolvimento do homem ao máximo de suas capacidades. É isso que conta, acima de tudo... Sem progresso na educação o mundo que nos cerca arrisca-se, simplesmente, a ficar cada vez mais inóspito e desequilibrado.”<sup>1</sup>

Robert MacNamara, ex-Ministro da Defesa dos Estados Unidos da América do Norte, sabia sem dúvida o que dizia, embora nada de novo dissesse. São hoje inúmeros e muito freqüentes os depoimentos no mesmo sentido, e assim falam políticos, sociólogos e educadores, mesmo no Brasil. Contudo, esta formulação isolada esclarece pouco; para cada indivíduo, povo, religião, época, pode significar coisa diferente.

No Brasil do passado, por exemplo, as escolas contentavam-se em ensinar a ler, escrever, contar, doutrina cristã e “algumas curiosidades mais”. Já foi objetivo principal o ensino de uma profissão, para que o indivíduo se tornasse útil à sociedade, capaz de ganhar o pão de cada dia e pagar impostos; este indivíduo tranquilo e bem ajustado ao meio, com que sonharam os educadores do passado, teria ele se desenvolvido e contribuído para o progresso da sua

comunidade ao máximo das suas possibilidades? A educação em nosso meio, à exceção de alguns núcleos mais avançados, ainda hoje se prende à preocupação de treinar o indivíduo de modo a lhe consolidar a razão, de tal modo que ele passe a controlar o ambiente dentro dos padrões em vigor e a si mesmo. Esquecem-se tais educadores de que, no mundo de hoje, os padrões mudam incontrolável e rapidamente e, nesta época de evolução acelerada para uma civilização de características ainda não definidas, já não podemos preparar uma criança para viver e realizar-se plenamente como adulto daqui a vinte ou trinta anos, moldando-a simplesmente, pelos padrões hoje em vigor.

A conseqüência de insistir neste erro tem sido o desajustamento psíquico, a frustração e o fracasso para a maioria dos indivíduos, o subdesenvolvimento para a comunidade. Nessa educação unilateral, preocupada até hoje apenas com informações e treinamento, desde a alfabetização até à conclusão do curso superior, negligencia os aspectos verdadeiramente constitutivos da personalidade — justamente aqueles que respondem pela formação sadia do indivíduo, pela sua capacidade de viver criadoramente, de perceber, de sentir, de imaginar e de expressar, de desejar e amar o melhor, de selecionar — capacidade, enfim, de viver e colaborar construtivamente numa sociedade que tem pressa em se organizar para progredir e ganhar condições de sobrevivência.

A recente preocupação com a formação do pesquisador, do homem dedicado à ciência pura, ou daquele capaz de abrir os caminhos para técnicas novas, para soluções novas, já começa a determinar novos objetivos para a educação. Procura-se desenvolver o homem criador, aquele

que se constituirá no elemento gerador do desenvolvimento procurado. É preciso educar para criar, isto é, procurar os meios para estimular ao máximo a capacidade criadora inerente a cada indivíduo, para que ele possa responder vitoriosamente ao desafio da evolução acelerada em que vivemos.

Em muitos países, a criatividade já é a preocupação maior da psicologia e da educação; constitui-se ela objeto de pesquisa metódica e estudo intensivo de especialistas, de atenção cuidadosa de governantes. Os centros mais avançados se preocupam com a natureza do artista e, sendo ele o ser criador por excelência, já se define o seu verdadeiro papel no seio da Universidade moderna. Desvenda-se, em conseqüência, o papel preponderante que a arte será chamada a desempenhar na educação dos anos vindouros: fonte inigualável que é, de experiências essenciais ao desenvolvimento da capacidade criadora — fator básico de sobrevivência dos povos.

Alguns mestres, os mais capazes, já abordam o problema da arte na educação entre nós: “Os últimos tempos da educação marcam três momentos sucessivos: o da ciência, o da técnica e o da arte. Esta é chamada a um papel de relevo no programa educacional, tal como em outros períodos da história da humanidade exerceu missão preponderante. O futuro convocará a arte cada vez mais, para que o homem não seja desumanizado.” O tópico é oficial: refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foi extraído do Parecer 331/64, do Professor Celso Kelly, do Conselho Federal de Educação, que o aprovou.

Lembremos, para terminar, que a criatividade funcional, isto é, a parte posta em uso da capacidade cria-

dora inata, própria de todo o ser humano, cresce por ação da sensibilidade, a qual, estimulada, desencadeia o processo criador.<sup>2</sup> O mecanicismo, contudo, é delicado e exige dos educadores o afinamento cuidadoso da própria sensibilidade ao lado do conhecimento vivido no processo. É ainda hoje freqüente ver-se educadores, mesmo entre os mais eminentes, acreditando, entusiasmadamente, estar educando pela arte, quando na realidade apenas a utilizam como recurso para aquisição de noções escolares. Sacrificam a criatividade funcional, fundamental, ao violar a sensibilidade dos alunos pelo uso de “modelos”, “moldes”, “ilustrações” etc., de gosto adulto ou, ainda pior, de pseudogosto infantil, recorrendo a processos imitativos, deformadores. Desconhecendo os valores verdadeiros da arte, não tendo vivido a experiência criadora em profundidade, educadores e administradores escolares, com muito raras exceções, os subvertem julgando fazer educação moderna: é freqüente oferecer prática de arte como recreação, atividade a que se recorre sem maiores compromissos quando é hora de se “ocupar com qualquer coisa” ou descansar das “coisas sérias”. Criam assim um relacionamento perigoso, de irresponsabilidade e displicência, e vêem-se depois obrigados a recorrer a estímulos, errando novamente ao apelar para vaidades, como concursos, prêmios, elogios falsos, técnicas pré-fabricadas que asseguram êxitos duvidosos, concessões ao gosto adulto e a formas estereotipadas de falsa arte moderna: sacrificam assim a autenticidade da criança e sua honestidade de expressão, sem a qual não pode haver arte, e, embora bem intencionados, acabam por inibir a criatividade, especialmente daqueles alunos mais bem dotados, os quais, como todos os mecanismos finos e de precisão mais

aguçada, são mais frágeis e sensíveis a influências deformadoras.

Tais problemas precisam ser corajosamente colocados entre nós, abordados com disposição, estudados com carinho. Cabe, sem dúvida alguma, à Universidade brasileira, que se atualiza e cuja missão já vai deixando de ser apenas a de formar técnicos e cientistas para transformar-se em centro fomentador de progresso e cultura, reconhecer a urgência de tomar a si o estudo dos métodos mais adequados à educação criadora, e levá-los ao professor em formação, para que seja criador ele mesmo e verdadeiramente criadora sua atividade didática, em todos os níveis, capaz de construir o ambiente adequado para o desenvolvimento, subjetivo e singular, da criatividade funcional de cada um dos seus alunos.

597

### **Centro Experimental de Arte na Educação**

Em 1967 e 1968 houve na Universidade de Brasília um surto de interesse pela arte na educação. Fora criada anteriormente uma Escolinha de Arte, no âmbito do então Instituto Central de Artes. Era reivindicada, com razões muito válidas, pela Faculdade de Educação que se implantava, e que a previa em seu plano básico. Levantou-se, pois, o problema da colocação da Escolinha de Arte em seu verdadeiro papel e lugar, no âmbito da comunidade universitária. Experiência, meditação, análise cuidadosa das novas responsabilidades da arte na educação, assim como a consciência da necessidade de pesquisas profundas em torno de fundamentos, caminhos, métodos e técnicas à luz dos conhecimentos e das necessidades surgidas nos últimos anos; a oportunidade, rara entre nós, de contar com a colaboração de um

Instituto de Artes, de uma Faculdade de Educação e talvez de um Instituto de Psicologia num mesmo *campus* universitário, levaram-nos a propor a criação de um Centro Experimental de Arte na Educação, que reuniria em ambiente adequado os recursos das unidades interessadas, objetivando fins comuns e valendo-se, para isto, de possibilidades abertas pelos estatutos então em vigor na Universidade.<sup>3</sup>

O projeto, aprovado pelos Coordenadores da Faculdade de Educação e do Instituto Central de Artes, respectivamente Dra. Lady Lina Traldi e Prof. Fernando Barreto, foi encaminhado por eles ao então Reitor da Universidade de Brasília, Dr. Laerte Ramos de Carvalho, a 15 de julho de 1967.

Naquele documento propunha-se o Centro Experimental de Arte na Educação (CEAE), a ocupar-se com o estudo, a aplicação e a divulgação dos métodos da educação criadora, para este fim estimulando no indivíduo o desenvolvimento de recursos naturais de percepção sensorial e expressão, através de práticas de artes, visando ampliar suas capacidades criadoras funcionais, afinando-lhes a sensibilidade, desenvolvendo-lhes a confiança nas próprias possibilidades de criação. Ao fomentar o hábito de criar, procuraria fixá-lo, de modo que viesse a se constituir em instrumento de crescimento e progresso do indivíduo e do seu grupo, em qualquer área que, no futuro, exercesse suas atividades, profissionais ou socioculturais.

Partindo do reconhecimento de que a arte na educação interessa a todas as idades e aspectos em que podem ser tratadas as práticas de arte com objetivos educacionais, propunha-se o CEAE a receber a criança a partir dos três anos e acompanhá-la em seu desenvolvimento até à idade de

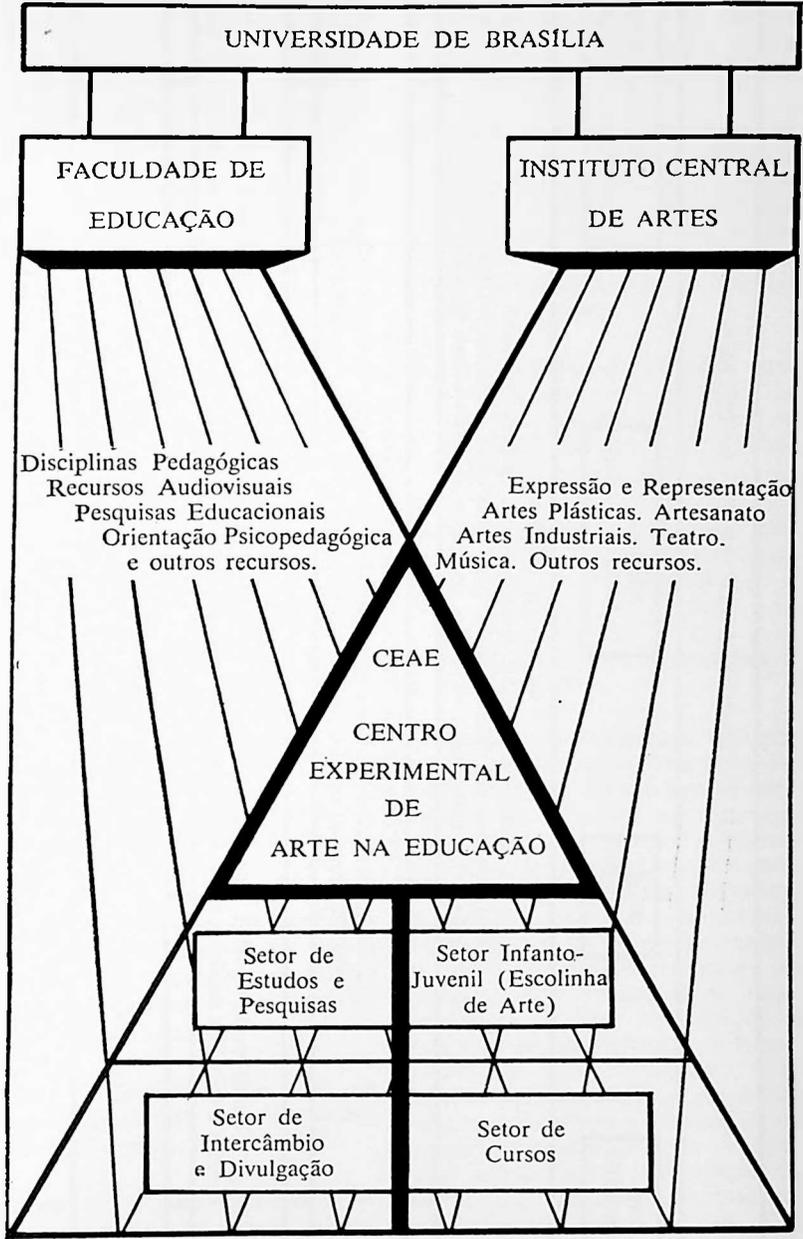
ingressar na Universidade, se o desejasse, podendo ainda retornar ao CEAE como estudante, para graduação ou pós-graduação no caso de resolvido a dedicar-se à profissão de professor de arte.

Caberia também ao CEAE, responsável por estudos e divulgação na área de sua especialidade, conforme o estatuto universitário já citado, responder aos apelos tantas vezes formulados à Universidade pelos educadores de Brasília, especialmente pelos professores de arte, por oportunidade de atualização, aperfeiçoamento, assistência especializada e intercâmbio. Para o desempenho satisfatório dessas atribuições, deveria o CEAE estudar e divulgar outras pesquisas na mesma área ou em áreas afins, desenvolvidas no Brasil e fora dele, além de documentar e divulgar o próprio trabalho e resultados, procurando estabelecer intercâmbio com órgãos semelhantes estrangeiros ou que se viessem a criar no Brasil, e com outras iniciativas cuja colaboração fosse interessante, fazendo-se representar em seminários, congressos, organizar e participar de exposições etc.

Em duas páginas anexas apresentamos a estruturação proposta para o CEAE em suas linhas mestras. Os quadros referem-se apenas às atividades educativas e níveis de estudo. Excluímos as referências aos serviços auxiliares de administração por serem óbvios, evitando o congestionamento dos quadros. Julgamos de utilidade acrescentar ainda algumas palavras sobre cada um dos quatro setores em que se dividiu o CEAE.

## 1. SETOR DE CURSOS

- a) *para alunos das escolas de aplicação* da Faculdade de Educação — cursos planejados em conjunto com os orientadores



CENTRO EXPERIMENTAL DE ARTE NA EDUCAÇÃO  
CEAE

Nível  
Pré-primário

Nível  
Primário

Nível Médio  
1º Ciclo — 2º Ciclo

Nível Universitário  
Licenciatura — Pós-graduação

SETOR DE CURSOS

1. Didática especial de desenho e artes: prática de ensino.
2. Cursos especiais, em diversos níveis, para professores e educadores em geral.
3. Orientação de cursos para as escolas de aplicação da Faculdade de Educação.

SETOR INFANTO-JUVENIL (Escolinha de Arte)

1. Reúne crianças e adolescentes em atividade experimental ou demonstrativa.
2. Observação, estágio, prática de ensino etc. a estudantes e professores.

SETOR DE ESTUDOS E PESQUISAS

- Focaliza: 1. Trabalhos do CEAE e temas de interesse dentro de sua especialidade; 2. Arte na educação e a comunidade brasileira;  
3. Estudos e trabalhos em áreas afins; 4. Assistência a estudo individual ou em grupo a pessoas interessadas em arte na educação.

SETOR DE DIVULGAÇÃO E INTERCÂMBIO

- Exposições didáticas. Atividades demonstrativas. Palestras. Publicações. Participação em seminários.  
Assistência especializada. Informação bibliográfica etc.

didáticos destas escolas e a cargo de professores de arte do quadro delas;

- b) *para estudantes de Licenciatura em Desenho e Artes*, da Faculdade de Educação — Cursos de Didática Especial e prática de ensino;
- c) *para professores* — cursos de aperfeiçoamento focalizando o ensino nos níveis pré-primário, primário e médio (1º e 2º ciclos) criados à medida que fossem solicitados ou necessários e em que permitissem os recursos oferecidos ao CEAE.

## 2. SETOR INFANTO-JUVENIL

(Escolinha de Arte)

Reunindo grupos-piloto de alunos de 3 a 17 anos, sob responsabilidade de professores especializados de nível universitário, para atividades artístico-criadoras, com caráter experimental ou demonstrativo:

- a) *para crianças* — oferecendo, principalmente, oportunidades de desenvolvimento da capacidade criadora e todos os seus benefícios;
- b) *para o professor em formação* — primeiras observações e contatos com crianças, na situação professor-alunos; possibilidades de prática de ensino;
- c) *para o professor em fase de aperfeiçoamento* — observação, estágio e prática;
- d) *para o professor especializado* — um campo de estudo, pesquisa e experimentação.

## 3. SETOR DE ESTUDOS E PESQUISAS

- a) planejamento dos trabalhos do CEAE; estudo do seu desenvolvimento progressivo; exame crítico dos trabalhos realizados;
- b) grupos de estudo sobre temas de interesse do CEAE: exame para conhecimento e divulgação posterior de iniciativas, estudos e trabalhos desenvolvidos por outros núcleos ou especialistas na área da educação através da arte ou em áreas afins;
- c) oportunidades de pesquisa, pessoal ou em grupo, na área da arte na educação, seguidas de divulgação do trabalho, se liberado pelo pesquisador;
- d) estudo ou leitura dirigida, para grupos ou pessoas interessadas em arte na educação.

## 4. SETOR DE DIVULGAÇÃO E INTERCÂMBIO

Tem sua responsabilidade definida em seu próprio nome. Visando abrir o campo da arte na educação a professores em exercício, a pais e outros educadores interessados, encarregar-se-á de pequenas publicações, como súmulas, apostilas, traduções, monografias, noticiário das atividades do CEAE ou outros de interesse, tendo em vista a divulgação de conhecimentos, experiências, estudos; apoio ao setor de Estudos e Pesquisas em seu trabalho de levantamento de dados, indagações, verificações etc., dependentes de contatos com educadores e instituições do Distrito Federal e de todo o País, colaborando para a participação do CEAE em congressos, seminários, exposições etc. Enfim, através deste Setor estaria o CEAE aparelhado

para promover e participar de encontros com educadores e artistas em Brasília e em outros lugares, ocupando a posição que lhe caberia como catalisador de atividades e progressos na área da arte na educação.

602

*Quadro de Professores* — considerando a nossa realidade e a situação particular da UnB, em fase da implantação, seria pouco objetivo construir desde logo o quadro completo de professores do CEAE.

Somente à medida que se fossem expandindo os serviços e cursos poderiam ser conhecidas as necessidades reais em pessoal, assim como em equipamento que dependeriam dos programas de trabalho a desenvolver em cada semestre, os quais, por sua vez, corresponderiam às solicitações e necessidades decorrentes da evolução da Faculdade de Educação, do Instituto Central de Artes, da Universidade de Brasília e, principalmente, da comunidade a que servem.

Durante os dois anos de seu funcionamento o CEAE contou com a colaboração de cinco professoras universitárias e uma bolsista da Prefeitura de São Paulo. Duas delas assumiram as responsabilidades dos trabalhos na área de música, e, ao lado do atendimento às crianças da Escolinha de Arte, dedicavam-se a pesquisas em torno da metodologia de Orff para iniciação musical, métodos de mímica aplicados à leitura musical e à educação auditiva. Desenvolvendo este trabalho, a professora Suzy P. Chagas Botelho reunia subsídios para sua tese de doutoramento. Duas outras professoras do Instituto Central de Artes, uma delas mestre, tendo-se interessado por arte na educação, passaram a ocupar-se com as artes plásticas na Escolinha de Arte, ao lado da bolsis-

ta paulista, professora de artes industriais. As três trabalharam em regime de treinamento em serviço, sob nossa supervisão direta.

O Centro Experimental de Arte na Educação tornou-se rapidamente uma realidade viva, pela natureza mesma dos serviços a prestar, solicitados intensamente pela comunidade mesmo antes da aprovação oficial dos planos do CEAE pelo Conselho Diretor da Universidade de Brasília. Notas colhidas nos relatórios semestrais dizem o que foi a atividade desenvolvida neste primeiro centro para estudos de arte na educação, em nível universitário, criado no Brasil; evidenciam, igualmente, a importância e a urgência de que se crie, desenvolva e prestigie, onde haja condições de compreensão e recursos, um novo e sólido núcleo de estudos, em nível superior, em torno da educação criadora.

*A. Atividades no Setor de Cursos: 1967 (1º Semestre)*

— “A fonômica como introdução ao solfejo”: para professoras do Conservatório Brasileiro de Música (setor de Brasília); da Prefeitura do Distrito Federal; de instituições particulares.

— “Arte na Educação”: treinamento em serviço, reuniões informais, para professoras interessadas em desenvolver atividades junto à Escolinha de Arte.

— “Técnicas e práticas, em arte na educação”, idem, idem.

*1967 (2º Semestre)*

— “Didática Especial de Artes”: orientação individual, valendo crédito, para estudante da Faculdade de Educação.

— “Arte na Educação: técnicas e práticas”, para professoras de arte interessadas em exercer sua atividade em Escolinhas de Arte (prosseguimento ao trabalho iniciado no 1º semestre).

#### 1968 (1º Semestre)

— “Didática Especial de Artes” e “Prática de ensino”: para estudantes de Licenciatura da Faculdade de Educação.

— “Arte na Educação: técnicas e práticas”, continuação, para professoras interessadas em exercer atividades na Escolinha de Arte do CEAE e outras, em Brasília.

#### 1968 (2º semestre)

— “Didática Especial de Artes” e “Práticas de ensino” para estudantes de Licenciatura da Faculdade de Educação.

— “Iniciação à Arte na Educação”: para professoras bolsistas da Secretaria de Educação da Prefeitura do Distrito Federal.

— “Iniciação musical: treinamento especial”, para professoras bolsistas da Prefeitura do Distrito Federal.

#### B. Atividades no Setor Infanto-Juvenil (Escolinha de Arte) 1º Semestre de 1967

— Atividades plásticas: desenho, pintura, colagens.

— Artesanato: madeiras.

— Música: som, ritmo.

#### 2º Semestre de 1967

— Plástica: desenho, pintura/ colagens/ técnicas mistas, inventivas.

— Gráfica; monotípias/letras e formas/ o livro

— Música: som e ritmo.

#### 1º Semestre de 1968

— Plástica: desenho/ criações a duas e três dimensões

— Gráfica: xilogravuras/ letras/ álbuns

— Cerâmica: coleta e preparo de barro/ modelagem

— Música; som/ ritmo e movimento

#### 2º Semestre de 1968

— Plástica: desenho e pintura (grandes painéis em conjunto)/ criação livre em duas a três dimensões/ trajes e ornatos pessoais/ cenografia

— Dramatização: jogo improvisado, ligado à criação de trajes e cenografia.

— Gráfica: monotípias coloridas: (ilustrações para histórias inventadas).

— Biblioteca infantil: em instalação, mas já em uso — leitura livre.

— Cerâmica: modelagem de peças/ queima/ decoração a têmpera.

— Música: som/ leitura e escrita musical/ ritmo e movimento expressivo/ clube de música, para adolescentes.

### C. *Setor de Estudos e Pesquisas*

— “Brinquedos para crianças con-  
valescentes”: pesquisa biblio-  
gráfica, colaboração solicitada  
ao CEAE pelo Hospital de So-  
bradinho; utilizada posterior-  
mente no Hospital Distrital de  
Brasília e na Faculdade de En-  
fermagem Hugo Werneck, da  
Universidade Católica de Minas  
Gerais.

— “O desenho e a linguagem”:  
estudo iniciado pela prof<sup>a</sup> Cata-  
rina K. Silva, da UnB, focalizan-  
do a evolução paralela entre a  
expressão oral e a expressão  
gráfica.

— “Processos de estímulo à impro-  
visação musical”: estudo ini-  
ciado na área de música.

— Musicoterapia: um psicólogo do  
Centro de Reabilitação Sara  
Kubitschek, com estudos regula-  
res de música em Belo Horizon-  
te e Salvador, preparava-se para  
estagiar no CEAE, com objeti-  
vo de observação e desenvolvi-  
mento de pesquisa pessoal em  
torno das possibilidades da ati-  
vidade musical na recuperação  
de seus pequeninos clientes.

### D. *Setor de Intercâmbio e Divulgação*

— Atendimento a professoras nor-  
malistas visitantes, com progra-  
ma de filmes didáticos, palestra  
sobre arte na educação, obser-  
vação direta de crianças em ati-  
vidade na área de música e na  
área de plásticas, da Escolinha  
de Arte.

— Colaboração à Sociedade Pesta-  
lozzi de Brasília, através de ar-  
tigo para divulgação, solicitado:  
“Arte na Educação Especial”.

— Colaboração à Faculdade de Fi-  
losofia Bernardo Sayão, de  
Anápolis, participando da “I  
Jornada de Educação”, tendo a  
Coordenadora do CEAE assu-  
mido, a convite, a responsabili-  
dade pelo grupo de estudos “Ar-  
te na Educação” cujas conclu-  
sões e proposições foram apro-  
vadas na Assembléia Geral de  
encerramento.

— “Brinquedos para crianças con-  
valescentes”: trabalho já cita-  
do, realizado pela Coordenado-  
ra do CEAE, publicação esco-  
lhida pela Biblioteca Central da  
UnB para fins de intercâmbio.

— “Vamos aprender a cantar”:  
cadernos de divulgação, igual-  
mente utilizados pela Biblioteca  
Central da UnB como material  
de intercâmbio e adotado por  
professoras da Escola Parque de  
Brasília e do Conservatório Bra-  
sileiro de Música (Seção de Bra-  
sília), tendo merecido menção  
honrosa do Instituto de Educa-  
ção do Estado da Guanabara em  
1968 — trabalho da Professora  
Suzy P. Chagas Botelho.

— “Pequena Introdução à História  
da Música para os ouvidos e pa-  
ra os olhos”, também da Profes-  
sora Suzy Chagas Botelho, cola-  
boração do CEAE ao I Con-  
gresso de Recursos Audio-Vi-  
suais na Educação (Rio de Ja-  
neiro, GB — 1967); apresenta-  
do também na Escola Nacional  
de Música da então Universida-  
de do Brasil, assim como no  
Centro de Estudos dos Técnicos  
e Professores de Educação Mu-  
sical, Estado da Guanabara.

— “Educação especial para o Bem  
Dotado”: estudo realizado no  
âmbito da Sociedade Pestalozzi  
do Brasil, sob a coordenação da

Prof<sup>a</sup> Lúcia Alencastro Valentim, impresso para fins de divulgação, pelo Instituto Central de Artes da UnB por solicitação do CEASE; reapresentado, pela coordenadora do CEAE e autora do trabalho, ao Seminário Encontro Comemorativo do 35º aniversário da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, por convite especial de Helena Antipoff, criadora e inspiradora do movimento das Sociedades Pestalozzi brasileiras.

Muito mais haveria a dizer sobre o Centro Experimental de Arte na Educação da Universidade de Brasília. Seus trabalhos começavam apenas a esboçar-se. O interesse despertado por suas atividades expandia-se a cada momento. Com recursos materiais escassos, para atender apenas a 120 crianças, o setor infanto-juvenil ou escolinha de arte registrava, em pouco tempo, 400 pedidos de matrículas provenientes de todo o Plano-Piloto e até das cidades satélites.

Por empenho das professoras da Prefeitura do Distrito Federal que concluíram o primeiro curso de Arte na Educação, no segundo semestre de 1968, com a frequência de 99%, rara na Universidade, planejava-se uma segunda etapa para o curso, visando explorar novas atividades; por interesse de administradores e diretores de escolas já se pensava em outro curso especial, este sobre problemas de educação criadora; organizava-se a biblioteca infanto-juvenil, como um novo centro de interesse conduzindo à atividade criadora em literatura e dramatização; traçavam-se novos planos para plástica e música.

Mas em educação, como em tudo o mais, não se constrói sem a verdade. É essencial, pois, que seja ela dita. Solicitada a fazer esta comu-

nicação sobre o Centro Experimental de Arte na Educação surgido no âmbito da Universidade de Brasília, não posso deixar de mencionar, tão ligeiramente quanto a realidade possa permitir, as dificuldades com que se houve aquela iniciativa.

Grandes problemas assoberbavam a Reitoria nos dias de proposição do CEAE, os quais culminaram com o afastamento do então Reitor, o educador Dr. Laerte Ramos de Carvalho. Naquele mesmo ano de 1967 fervia séria crise no Instituto Central de Artes, provocando seu fechamento por quase um ano. Falta de recursos materiais, nova administração na Universidade, insegurança geral, marcaram o início do ano letivo de 1968. Quando aquele ano terminou, o afastamento da Coordenadora da Faculdade de Educação provocou, igualmente, a desarticulação total das atividades daquela Faculdade.

Vitimados por esta desarticulação, os professores do CEAE foram surpreendidos, nas férias de 1968/69, na semana mesma do Carnaval, com um Ato que os colocou todos à disposição da Reitoria e, mais tarde, com uma ordem verbal que suspendeu suas atividades até ulterior deliberação. Ficamos então sabendo que uma Comissão mista, reunindo três professores do Centro Integrado de Ensino Médio e três da Faculdade de Educação (estes últimos se afastaram da Comissão logo às primeiras reuniões), criada com o fim expresso de estudar a vinculação entre aquelas duas unidades, havia decidido reformular toda a Faculdade de Educação, tendo tomado a iniciativa de sugerir, entre outras, a “desvinculação da Escolinha de Arte, considerando que não existe ainda o Centro de Ensino Primário da Faculdade de Educação, onde ela deveria funcionar.” Ignoraram todo o Centro Experimental de Arte na

Educação; consideraram a Escolinha de Arte problema de educação primária. E isto logo se transformou em Ato da Reitoria.

Registramos fatos. Não desejamos comentá-los.

Para encerrar esta comunicação sobre o primeiro Centro Experimental de Arte na Educação organizado no âmbito de uma Universidade brasileira, tendo por finalidade estudar a educação criadora, resta ainda registrar o fato de que, por todo o ano de 1969, os professores do CEAE aguardaram que se corrigisse a situação. Procuraram esclarecer por todos os meios a alta cúpula administrativa da Universidade de Brasília; falou em nosso favor a UNESCO, ao estudar, naquele ano, e por convite do Magnífico Reitor, a estrutura da Faculdade de Educação; falou a Fundação Ford, cuja colaboração foi solicitada pela Faculdade de Educação; falaram comissões sucessivas de professores da Faculdade de Educação, criadas para tentar sua reconstrução; falou a Secretaria de Educação do Distrito Federal, disposta a estudar um convênio que assegurasse o prosseguimento dos trabalhos do CEAE; falaram instituições e estudiosos interessados em troca de experiências com o CEAE; falaram pais de alunos e estudantes, falou a opinião pública, pela imprensa de Brasília.

Todos falaram em vão.

No local onde funcionava o Centro Experimental de Arte na Educação, funciona hoje a Cooperativa dos Gêneros Alimentícios dos Funcionários da Universidade de Brasília.

### Bibliografia

ARNHEIM, Rudolf. *Art and visual perception*. Berkeley, University of California Press, 1954.

BESSA, Mahylda. *Artes plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro, J. Olímpio, 1969.

COLE, Natalie Robinson. *The arts in the class-room*. New York, The John Day, 1940.

COSTA, Lúcio. Ensino de desenho. *Revista Cultura*, Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde Pública, nº 1 dez. 1948.

D'AMICO, Victor. *Creative teaching in art*. Scranton, Penn., International Text Book, 1953.

DE FRANCESCO, Italo. *Art education; its means and ends*. New York, Harper, 1958.

DEWEY, John. *Experiencia y educación*. 2. ed. Buenos Aires, Losada, 1943.

EBY, Frederick. *O desenvolvimento da educação moderna*. Rio de Janeiro, Globo, 1962.

FAULKNER, Ray et alii. *Art today*. 3. ed. New York, H. Holt, 1953.

GAITSKELL, Charles D. *Children and their art*. New York, Hartcourt Brace, 1958.

KELLY, Celso. As artes na formação da adolescência. *Documenta*, Rio de Janeiro, (32) : 84-88, dez. 1964.

LOGAN, Frederick. *The growth of art in American schools*. New York, Harper, 1955.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Didática da escola nova*. 6. ed. São Paulo, Melhoramentos, s.d.

- LOWENFELD, Viktor. *Creative and mental growth*. 3. ed. New York, Mac Millan, 1957.
- . *The nature of creative activity*. London, Routledge and Kegan, 1939.
- SOUZA, Alcídio Mafra de. *Didática especial de desenho na escola primária*. São Paulo, Nacional, 1964.
- . *Artes plásticas na escola*. Rio de Janeiro, Bloch, 1968.
- MATHIAS, Margaret. *The beginnings of art in the public schools*. Scribner, 1924.
- NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. *Fourtieth Yearbook. Art in American life and education*. Chicago, 1941.
- RABELLO, Sílvio. *Psicologia do desenho infantil*. São Paulo, Nacional, 1935.
- READ, Herbert. *Education through art*. Londres, Faber & Faber, 1943.
- . *L'avenir de l'éducation artistique: discurso de abertura*. Primeira Assembléia Geral da Sociedade Internacional para Educação Artística (INSEA). Paris, 5 de julho de 1954. Distribuição limitada.
- WERNECK, Regina Yolanda. *Artes na escola primária*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1967.
- ROUMA, Georges. *Le langage graphique de l'enfant*. 2. ed. Bruxelas, 1913.
- RUDOLFER, Noemy Silveira. *Gravuras, pinturas e cerâmicas das crianças da Escolinha de Arte do Brasil*. Lisboa, Ed. Diário de Notícias, 1955.
- UNESCO. *Art e education: recueil d'essais*. Paris, 1954.

### Características da Experiência

Este trabalho se propõe apresentar nossas observações pessoais como professor, durante dois anos, no curso de Artes Plásticas, na Escola de Demonstração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho", na Cidade Universitária de São Paulo (CRPE).

Durante esse período, seguindo o princípio de que a capacidade de se exprimir livremente em uma atividade criadora é a base de toda a produtividade de um ser humano global, tentamos procurar meios que nos permitissem orientar as crianças de modo que pudessem descobrir e desenvolver seus próprios recursos de criatividade.

A Escola de Demonstração do CRPE é freqüentada por crianças de 6 a 11 anos.

O bairro onde está localizada a escola é habitado por famílias de classe média, que, embora não dispo-

nam de grandes recursos econômicos, têm certo grau de cultura.

Representam um grupo mais diferenciado do que o que freqüenta a escola da periferia, onde exercemos as mesmas funções (Grupo Escolar "Tito Prates da Fonseca", bairro da Cachoeirinha, São Paulo).

Com essas melhores condições culturais, essas crianças constituem, pelo menos aparentemente, um terreno mais propício para a aplicação de técnicas de trabalho que visem desenvolver a criatividade.

Os recursos físicos de que dispomos e o ambiente de trabalho oferecem as condições essenciais para o bom andamento do curso: sala ampla, com excelente iluminação e espaço para circulação; mesas onde se podem agrupar 4 a 6 crianças; paredes livres para exposição dos trabalhos; pias, e bancadas para ferramentas variadas.

Temos à nossa disposição os materiais mais comumente empregados para o ensino de artes plásticas: lápis preto comum, lápis-cera, guache, tinta ecoline, nanquim. Entretanto não nos preocupamos em treinar os alunos com esses vários tipos de ma-

\* *Professor de Artes Plásticas da Escola de Demonstração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho", Cidade Universitária — São Paulo.*

terial; preferimos que dominem bem um ou dois deles, encarados apenas como meios para se conseguir um resultado plástico.

Quando um grupo de alunos já descobriu todas as possibilidades do lápis-cera, não passamos para outro porque é nesse momento que a capacidade criadora passa a se manifestar em toda plenitude e liberdade.

Da 1ª à 4ª série, costumamos utilizar muito o lápis-cera, porque, além de, como os demais, desenvolver a coordenação motora, exige algum esforço físico para produzir certos resultados plásticos. A atividade do aluno é mais completa porque ele se entrega a ela totalmente: é um esforço físico e mental.

Um material mais fácil de manejar, como o guache, não propicia uma atividade tão rica, pois o gesto criador foi mais efêmero. Intercalamos o guache como motivo de variações e como estímulo desinibidor.

As classes são formadas por 30 alunos em média, com uma aula por semana.

### A Realidade da Criança

A criança é um ser em formação e, embora, nessa faixa de idade, já tenha recebido muitas impressões e muita orientação de seu meio ambiente, ainda é dominada por sua fantasia e sua sensibilidade não condicionada. A realidade objetiva se lhe apresenta como uma coisa muito pessoal; ela a vê como quer, recolhe impressões e forma conceitos próprios: as cores de suas casas não retratam as casas do dia-a-dia, suas flores são gigantes e podem ocupar quase todo o espaço, mas o céu é quase sempre azul.

A realidade objetiva da criança é na verdade sua realidade subjetiva. Sua imaginação cria uma realidade que

exprime as emoções e as reações que experimentou em contacto com as coisas, com os fatos, com as pessoas, com o seu próprio ser biológico.

Quando o seu corpo se transforma, o mundo participa da transformação. Luís Carlos, 10 anos, desenhava partidas de futebol: time do Palmeiras em movimentação admirável, jogadores musculosos, dando passes sensacionais, em lápis-cera ou preto comum. O corpo de Luís Carlos, aos 11 anos, começou a se transformar. As pernas musculosas de seus jogadores viraram esguias pernas de moças, os troncos largos afinaram e apresentaram seios e a partida de futebol foi substituída por jogos eróticos.

Ele estava incorporando as suas próprias experiências de vida e esta era a sua verdade atual.

609



*Luís Carlos, 10 anos, desenha um jogo de futebol. Aos 11, substituiu o jogo de futebol por jogos eróticos.*

A orientação fundamental utilizada na Escola de Demonstração do CRPE é a aceitação plena da liberdade de criação e o fornecimento de meios pelos quais Luís Carlos pôde exprimir-se e contar a sua verdade.

O meio ambiente em que vive a criança geralmente a esmaga com uma grande carga de inibição no que se refere a sua livre capacidade de expressão. O adulto tem uma gama de critérios estéticos com a qual formou seu conceito do belo. Tenta transmitir à criança esse conceito estereotipado e a estimula a reproduzir, a copiar. A criança não consegue. Sente-se incapaz e interioriza um sentimento de negatividade em relação à expressão artística.

Fábio, 11 anos, apenas sentava. Não sabia o que desenhar e não sabia fazer desenhos. Damos-lhe papel espelho de diversas cores para que colasse sobre cartolina branca e, logo após, papel celofane. Em seguida, oferecemos-lhe tinta ecoline e papel. Em nenhuma das ocasiões lhe foi sugerida a necessidade de realizar alguma coisa, algum trabalho concreto. A finalidade era tentar desinibir a criança e fazê-la adquirir autoconfiança na sua capacidade de criar.

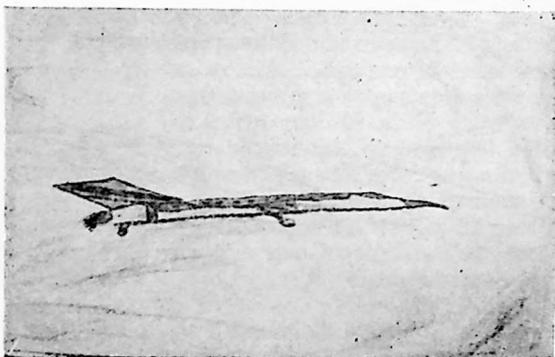
Após 2 meses de tentativas, passamos

a usar com ele nossa experiência de processos empregados em laboratório de teatro. Quando Fábio, solicitado a criar alguma coisa, perguntou o que deveria desenhar, sugerimos que fechasse os olhos para fazer uma viagem — Estamos viajando de que? — De carro. — De que cor é o carro: — Preto. — Estamos na estrada? — É. — Que hora é agora; de dia, de noite, de tarde? — É dia, deve ser quase três horas. — O sol está brilhando ou tem nuvens? — Está brilhando. Subitamente o próprio Fábio contou que estávamos passando por uma ponte.

Solicitado agora a fazer o carro, disse que não sabia, mas ao cabo de uma hora tinha completado o trabalho e a partir daí conseguiu expressar-se sem auxílio.

Esse tipo de inibição pode apresentar-se com características de maior profundidade, repercutindo em todas as atitudes da criança, em seu comportamento global. Ela se retrai em si mesma, não manifesta interesse por qualquer atividade escolar, pelas conversas e brincadeiras dos colegas; não consegue se comunicar. Sua resposta às solicitações exteriores é sempre uma negativa, uma certeza de sua incapacidade, que se esconde atrás da resposta constante: porque não gosto.

*Carlos Eduardo,  
8 anos, perdida  
a inibição,  
hoje desenha  
um Concorde.*



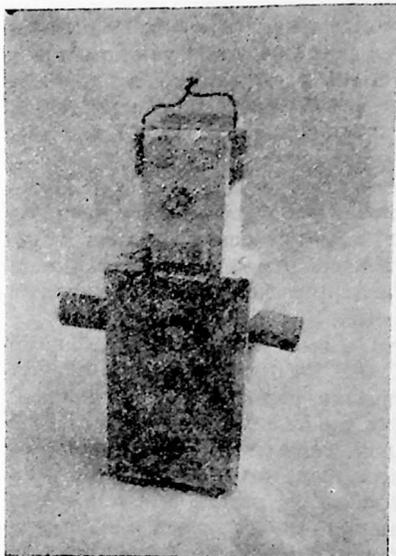
Carlos Eduardo, 8 anos, não trabalha. não conversa, brinca pouco. Quer ser lixeiro, quando crescer, porque é a única coisa de que “gosta”, isto é, a única coisa que pensa ser capaz de fazer. Atualmente no 3º ano, ele se concentra no seu trabalho: um Concorde, ocupando quase todo o seu papel, sobrevoa uma cidade.

Algumas vezes, a criança já tem um conceito formado sobre professor, aluno e seus respectivos papéis dentro da estrutura escolar. Plasmada pelo seu meio ambiente, já percebeu que “não sabe desenhar” e a aula de artes plásticas lhe parece o lugar adequado para “aprender”.

Célia, 11 anos, detestava nossas aulas. Seus trabalhos eram sempre pequenos. Procurava enquadrá-los no que percebia serem os conceitos tradicionais de estética. Como não se satisfazia, criticou-nos porque não ensinávamos nada e assim ela nunca iria aprender a desenhar.

Além de conversas, muitas vezes, mostrando que as aulas de artes plásticas eram para ela fazer coisas da mesma forma como fazia durante sua vida diária — dar brilho nos seus sapatos, encher seu copo de leite, pentear seus cabelos — passamos a acompanhá-la mais de perto, analisando seus trabalhos e sugerindo que tentasse fazer melhor porque era capaz disso.

Atualmente, no 5º ano do curso, Célia construiu um robô de caixas de papelão, caixas de fósforo, botões e fios, com uma altura de 70cm. Percebeu que se poderia expressar, que poderia criar, sem que ninguém lhe ensinasse as regras de “como fazer um bom desenho”.



611

*Célia, 11 anos, quer aprender as “regras” para fazer um bom desenho. Aos 12, consegue criar um robô, mas ainda luta contra os esquemas clássicos*

Tentamos fazer as crianças perceberem que os conceitos do belo e os padrões de realidade dos adultos não são importantes na Escola de Demonstração. Os trabalhos não são executados para que o professor os catalogue em bons ou maus. São feitos para que a criança exteriorize suas emoções, sua sensibilidade e seus problemas. A avaliação é feita por ela mesma: o bom trabalho é aquele que lhe deu prazer, aquele em que ela sentiu que comunicou a sua verdade.

### O Papel do Professor

O professor de artes plásticas não pode assumir o papel de mestre: ele tem de ser o adulto experimentado que fornece os meios para que a criança exprima o seu mundo. O

professor dará as condições necessárias para que a criança crie apoiada em sua percepção, na sua fantasia, na sua emoção e no seu raciocínio, em completa liberdade.

Essa liberdade, pelo menos de início, precisa ser um pouco orientada. As crianças que começam o curso, geralmente perguntam o que devem fazer, que tema devem desenvolver.

612

Na Escola de Demonstração do CRPE, verificamos que a melhor maneira para despertar a imaginação e a criatividade em liberdade é uma conversa informal sobre os acontecimentos diários da vida da criança, um passeio pela sala até as amplas janelas, um comentário a respeito da luz do sol. Os papéis, os lápis de cera, os lápis comuns são logo apanhados e os trabalhos se iniciam espontânea e rapidamente.

É freqüente que a criança manifeste certa atitude de competição em relação aos demais, tentando produzir maior número de trabalhos, comportamento esse que exprime os falsos valores de seu meio ambiente. Conseguimos, respeitando a liberdade de ação de cada um, canalizar essa necessidade, sugerindo que faça um desenho maior que preencha todo o seu papel, mesmo que gaste nisso mais de uma aula. A criança se satisfaz porque desenvolve mais pormenores, amplia a sua percepção e sente que criou mais, que comunicou mais.

A atividade de grupo, muito valorizada por nós na Escola de Demonstração, se desenvolve dentro do mesmo esquema de liberdade individual. Os grupos se formam de modo espontâneo, a temática continua pessoal, enriquecida pela troca de idéias. A criança que cria quer partilhar sua criação com as outras; participa da criação das outras e por

isso acaba percebendo que a comunicação com outros seres humanos tornou o trabalho mais entusiasmante e lhe deu maior satisfação.

A liberdade de se movimentar, de falar, de cantar dentro da sala, como ocorre na Escola de Demonstração, seria um aspecto negativo se não tivéssemos tentado contorná-lo apresentando condições para um trabalho mais ativo com martelos, pregos, serrotes: meios para criação de formas sólidas no espaço.

Sérgio, 9 anos, não queria desenhar, não estava disposto. Sugerimos que fizesse outra coisa e passou o tempo lendo um livro. Na aula seguinte, voltou a trabalhar porque faz parte da orientação da E.D. valorizar o trabalho artístico de cada um. A criança é levada a sentir que aquilo que ela produz é importante, que ela se realiza em seu trabalho e por isso volta a executá-lo com prazer.

## Conclusão

Valorização do indivíduo, expressão atualmente esvaziada de seu sentido real pelo uso abusivo em pregações político-filosóficas demagógicas, é o que procuramos na Escola de Demonstração do CRPE. O mundo atual, em mudança contínua e desordenada, transforma o indivíduo numa máquina de produção e consumo destituída de suas características de ser humano.

No setor educacional, as artes plásticas se nos apresentam como um caminho promissor para oferecer aos membros desta sociedade uma oportunidade de compartilhar o mundo como seres humanos.

Tentamos fugir dos programas escolares rígidos, de manuais e cartilhas, de técnicas formais de avaliação, prêmios e castigos.

Na orientação imprimida ao ensino na Escola de Demonstração do CRPE, procuramos acima de tudo respeitar a liberdade existencial de cada criança. Procuramos fazê-la utilizar seus recursos naturais de fantasia e sensibilidade para traba-

lhar o mundo em que vive e transformá-lo por atos de criação. Ao mesmo tempo em que descobre o mundo, ela descobre a si própria com a possibilidade de criar a harmonia entre o seu ser e a realidade.

### 1. Fundamentação Técnica

Levando em consideração as exigências curriculares da escola integrada e as experiências de que participamos nesse campo, de 1968 a 1972, reconhecemos a premente necessidade de sistematizar o ensino da "Expressão Plástica Infantil". Verificamos que foram de grande proveito para essa sistematização as iniciativas postas em prática nos anos anteriores.

O atelier para o exercício da Expressão Plástica deve estar bem equipado a fim de receber seus ocupantes e para que estes possam desempenhar seus papéis com certa margem de segurança, não desvirtuando, assim, os objetivos básicos propostos nesse tipo de ensino. Tomamos, como ponto de partida, nosso trabalho com crianças na faixa etária entre 4 e 9 anos.

Sugerimos que o atelier seja organizado numa linha bastante objetiva, isto é, no sentido prático de oferecer material a ser usado pelos alunos para as mais diversas pesquisas de cor, forma, estrutura, ritmo. É evidente

que alguns materiais não podem ser criados por eles, tais como tesouras, arames, gesso, martelos, variedades de pincéis, tintas de impressão etc. Há, porém, uma grande quantidade que pode ser de produção das próprias crianças, como sejam: algumas variedades de tintas à base de água, cola, pigmento; alguns tipos de pincéis etc. Até a própria cola deve ser fabricada no atelier. O barro a ser usado pode ser procurado no terreno da própria escola, pelas crianças. Um princípio fica estabelecido: tudo o que possa ser produzido pelas crianças, não lhes deve ser oferecido; não se pode abrir mão dessa criatividade que as levará a um interesse maior tanto pela pesquisa em si, como pela própria realização.

Numa revisão sucinta, podemos afirmar sem receio que toda experiência verificada por nós, nestes anos, é numa reta ascendente. Houve, é certo, momentos de impasse, dúvidas, revisões, mas não chegaram a constituir sérios obstáculos ao curso normal da experiência. Uma deficiência, se é que houve, foi a do tem-

\* Professor de Expressão Plástica, desde 1967, do Ginásio Rainha da Paz, São Paulo.

\*\* Experiência que vem sendo realizada, sistematicamente, no Ginásio Rainha da Paz, em São Paulo (SP), desde 1967, com crianças de 4 a 9 anos (pré, jardim de infância, 1ª, 2ª e 3ª séries).

po a ser utilizado com as classes, e do número elevado de participantes dos grupos (média de 30 elementos/40 minutos de aula). Contudo, é bom lembrar que estamos instalados dentro de um sistema curricular já implantado e que as aulas de Expressão Plástica para o Jardim, pré, 1ª, 2ª e 3ª séries (classes com as quais vimos trabalhando nesses anos) devem participar desse sistema procurando uma integração. Pode mesmo ser um elo entre as áreas das diversas disciplinas curriculares e também a chave do desenrolar dos acontecimentos, em termos de desenvolvimento da criança, numa linha integral. Por conseguinte, dentro deste sistema, não deve pleitear autonomia, transformando-se numa "escolinha de arte infantil".

Só podemos entender Arte e Educação na medida exata e na extensão concreta dessas palavras. No ensino de 1º grau, a expressão plástica é o caminho plausível, correto, que as demais unidades curriculares percorrem.

Na perspectiva de possibilitar àquele que está integrado neste processo ampliar seu horizonte e poder adestrar toda capacidade intelectual de criar, inventar, experimentar, produzir, sentir, procurando o total crescimento de sua pessoa, Expressão Plástica é uma busca constante, é uma ponte entre as diversas matérias, é um processo contínuo e não um processo transitivo.

Como exemplo concreto, um trabalho integrado verificado por nós: o coordenador propôs às crianças de 3ª série uma excursão a determinado museu de arte da cidade (podia também ter sido ao jardim zoológico, uma fábrica). Essa visita foi precedida de planejamento. As crianças

pesquisaram em casa, em jornais, revistas etc., tudo aquilo que pudesse interessar à classe, relativamente ao tema proposto.

O quadro a seguir pode esclarecer como foi viável a integração, com as demais áreas.

No dia marcado, saímos para o local a ser visitado. As crianças estavam munidas de máquinas fotográficas, gravadores, papel, lápis, merenda e possuídas de grande interesse e curiosidade. Chegando ao museu, iniciaram o trabalho, pesquisando em diversas áreas.

Este tipo de trabalho pode ser colocado em prática com qualquer outro tema. O que interessa é a atitude que o coordenador assume em relação à integração das áreas e ao processo percorrido pela criança para a etapa final, que é a conclusão de tudo. Preocupa-se também em suscitar na criança o espírito de crítica e observação, através da avaliação do trabalho. Essa atividade pode ser ora individual, ora em grupo. O papel fundamental da área de Expressão Artística é a de ser o agente catalisador da integração entre as diversas áreas já existentes na escola do 1º grau.

Revendo as experiências dos diversos anos, partimos para um novo planejamento onde as peças desse intrincado jogo de xadrez são movimentadas com critério, porém com determinada liberdade para substituir, acrescentar e rever, quando necessário. Vivemos numa fase de reestruturações, redefinições; consequentemente, devemos atentar para uma eficaz integração da área artística com as demais áreas.

# PESQUISA EM JORNAIS, REVISTAS, LIVROS E FOLHETOS SOBRE O MUSEU

## ESTUDOS SOCIAIS

Observar, durante o percurso da viagem de ônibus, tipos humanos e paisagens, buscando riqueza de detalhes etc.

## HISTÓRIA

História do Museu, das obras ali expostas, dos autores; referências à História da cidade etc.

## GEOGRAFIA

Localização região-urbana condições tempo clima etc.

## EXPRESSÃO PLÁSTICA

Ilustrar os diversos textos; traduzir o passeio através da linguagem do desenho, utilizando diversas técnicas; tentar reproduzir de memória, obra que mais impressionou.

## EXPRESSÃO MUSICAL

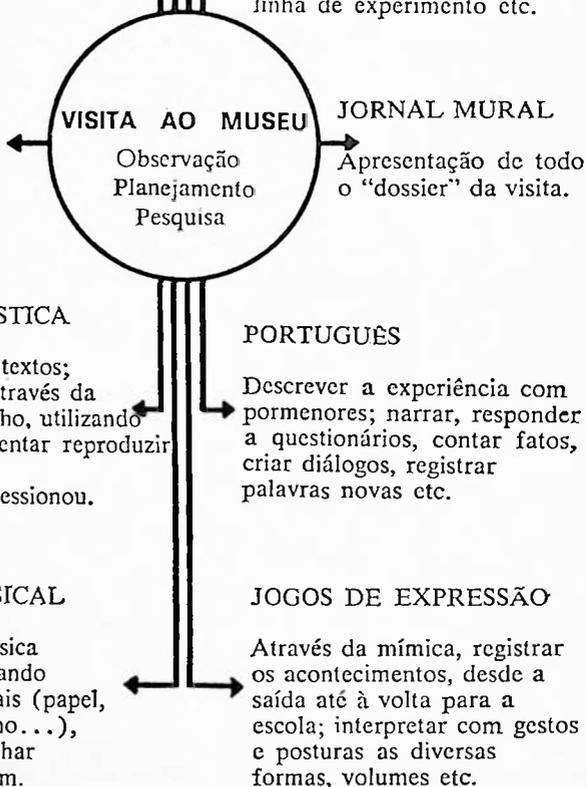
Criar através da música situações, representando com sons os materiais (papel, concreto, vidro, pano...), o vento etc. e desenhar inspirando-se no som.

## CIÊNCIAS

Observar tipos de material usados na construção do Museu, a vegetação que ornamenta os arredores, as características dos tipos humanos ali presentes etc.

## MATEMÁTICA

Noção de distância, tamanho, extensão, tempo, volume, resistência de materiais numa linha de experimento etc.



Acreditamos que a área de Expressão Artística compreende:

- jogos de expressão \*
- expressão musical
- expressão plástica.

Dentro de cada uma há subdivisões, por exemplo:

expressão plástica: artes gráficas, pictóricas, artesanato, fotografia, esculptura etc.

Nosso planejamento para o trabalho no pré, jardim e nas três primeiras séries, tenta abordar o maior número de possibilidades, a fim de provocar um desabrochamento intelectual, criativo, imaginativo e corporal da criança, tentando prepará-la para a vida.

## 2. Desenvolvimento

Para melhor tendermos a nossos objetivos, fomos obrigados a distinguir três grandes divisões, *a priori*, no estabelecimento de um planejamento a ser executado, mais especialmente na Expressão Plástica.

Essas divisões são: técnica didática, técnica dinâmica e técnica de apoio.

### 2.1. Técnica Didática

Como técnica didática compreende-se uma atitude do coordenador em face da criança de 4 a 7 anos de idade: é um incentivador da capacidade criadora, da imaginação e suscita o desabrochar da criança, criando condições para que o processo se desencadeie, observando e acompanhando-a individualmente.

\* Este nome vem em substituição a palavras usadas para designar tudo o que seja expressão corporal. "Jogos de expressão" condiz mais com o trabalho que fazemos, na realidade, com as crianças.

Nesta etapa, deve-se considerar problemas concernentes à educação visual (coordenação visual), plástica (coordenação atutal), cinética (coordenação muscular) e construtiva (coordenação do pensamento: cartanagem, marcenaria, artesanato etc.). Para melhor encaminhar a criança, o coordenador deve ficar atento aos possíveis problemas que podem surgir em relação à audição, aparelho respiratório, movimentos cinéticos etc., observáveis, também, na aplicação de técnicas dinâmicas.

O ser humano é um ser totalizador; havendo defasagem numa parte, o todo estará sendo afetado, provocando a desarmonia. A criança com qualquer problema deve ser imediatamente encaminhada.

A técnica didática subdivide-se em: objetivos específicos, conteúdo, técnicas de apoio e avaliação.

As aulas podem ser no atelier, de projeção de filmes ou de diapositivos, de observação, ou em qualquer outro ambiente, procurando a integração curricular. Tais ambientes podem ser museus, parques, zoológico, fábricas, circo etc.

As *técnicas didáticas* são instrumento básico para se explorar o mundo original existente em crianças na faixa etária entre 4 e 7 anos de idade. A busca de livre expressão é o objetivo focado e o incentivo à livre criatividade, um fato real. O meio ambiente é o lugar comum que interessa a cada elemento do grupo, oferecendo a cada um estímulo para pesquisar, remexer, revolver e trazer à tona toda potencialidade criadora, e atendendo às diferenças individuais.

Assim, o processo se verifica, e o coordenador dos diversos grupos é

um atuante, não deixando que o princípio fundamental instituído seja desvirtuado. É um motivador sempre alerta para não deixar haver congestionamentos e manter o grupo de crianças dentro do processo. Este processo é uma viagem pessoal e criativa pelo mundo da fantasia, partindo do simples, da espontaneidade, do irreal, do ingênuo com uma forte e convincente tônica: o estímulo à capacidade criadora e processadora latente em cada um.

## 2.2. Técnica Dinâmica

Esta técnica é mais utilizada pelo coordenador de grupos de crianças na idade de 8 anos em diante. No caso da nossa experiência, compreenderiam crianças de 8 e 9 anos de idade.

A técnica dinâmica, exatamente um aprofundamento da técnica didática em linha vertical, com o auxílio, muito mais atuante, das técnicas de apoio. Nesta etapa ainda se leva em conta tudo que vimos na técnica didática, porém a ênfase é a solicitação de cada criança em querer construir, conhecer, estabelecer cada coisa almejada, no plano da expressão plástica. A sistematização da técnica didática se faz necessária contando com o dinamismo das técnicas de apoio, visando ao interesse das técnicas dinâmicas. Neste caso específico, o coordenador, além de observador e acompanhante do processo no grupo, é o informador e muito mais, é o indivíduo mais experiente que pode vir a ser solicitado pelas crianças para responder a possíveis perguntas: “Como construo isto?” “Como faço o traçado neste desenho?” “Quero fazer isto ou aquilo e não sei como cortar, serrar, riscar etc.”

A técnica dinâmica, como o próprio nome indica, empreende um dinamismo visando à criatividade expressiva, canalizando a abstração para a realização. É a efetivação do aleatório do mundo subjetivo infantil numa realidade expressiva determinada pela vontade estabelecida de cada criança.

Essa técnica se subdivide como a anterior em objetivos específicos, conteúdos, técnicas de apoio e avaliação.

As aulas são no atelier e de observação e pesquisa em qualquer outro ambiente (museus, exposições públicas, feiras, teatros, jogos e estádios, fábricas, logradouros públicos) e através de projeção de filmes, diapositivos etc. Busca, no desenho de observação, um treino constante da capacidade intuitiva da criança.

## 2.3. Técnica de Apoio

Como técnica de apoio entende-se todo e qualquer instrumento exterior que capacite a criança a se expressar de maneira mais adequada e a concretizar, através da expressão plástica, os seus anseios. Estas técnicas estão presentes de uma maneira peculiar, auxiliando as técnicas didáticas e, de maneira bem atuante, as técnicas dinâmicas. Na realidade, para se criar e expressar, não necessitamos de coisa alguma: a capacidade mental criadora do homem já é em si um lugar-comum onde tudo se processa. É só a pessoa querer e colocar em ação o corpo, e já está criando algo. Porém o homem é também uma realidade material, situado espacialmente. Para melhor criar, para melhor comunicar-se em termos de expressão plástica, a criação necessita de um instrumental visual que possibilite essa realização. Esse instrumental vai desde o uso de técnicas básicas, elementares, de como

aplicar o guache sobre a folha de papel, de como segurar um pincel, ou de como recortar o papel, até às mais complexas, tais como colagem, gravura e suas diversas técnicas, cerâmica e seus segredos, aprofundando, elaborando e esclarecendo, cada vez mais, as dificuldades que possibilitem a melhor realização do trabalho de expressão plástica infantil.

### 3. Ficha de Avaliação

A ficha de avaliação, antes de tudo, deve ser bem compreendida. Ela não é em absoluto uma ficha de avaliação em termos de qualidade do trabalho: "bom, ruim, ótimo, péssimo". Deve tal ficha situar-se como parte constitutiva das três técnicas. Podemos dizer que é a quarta técnica (oculta) em auxílio tanto da criança como do coordenador. A ficha de avaliação, em nosso entender, não passa de uma radiografia, esquematizada e técnica, da situação de cada elemento do grupo em relação a comportamento pessoal e perante o grupo. Além de treinar as crianças nesta perspectiva de autocrítica, sensibilidade para observar etc., fornece dados e informações a qualquer pessoa interessada sobre a situação do educando dentro da área de expressão plástica.

A ficha de avaliação visa a um fim determinado. Observa-se o índice de aproveitamento nas aulas de Expressão Plástica e verifica-se o comportamento da criança, inclusive quanto a deficiência física ou psicológica. Assim, pois, técnicos em interpretação de desenhos infantis, traçados etc. podem verificar, através da ficha, a situação da criança que está sendo analisada e encaminhá-la devidamente.

A referida ficha, cujo modelo se encontra em anexo, está dividida em cinco etapas que, por sua vez, sub-

dividem-se em itens e subitens. São elas: coordenação motora, visual, plástica e construtiva, e ainda organização e participação.

Tendo em vista a complexidade dessa ficha de avaliação, dificilmente se torna possível aplicá-la mensalmente. O ideal seria semestralmente, mas, num caso específico, pode ser aplicada em cada bimestre. Isto evitará que os pais, ou outro interessado qualquer, exija do professor toda a coleção de desenhos e trabalhos da criança, impossível numa classe de 30 a 35 alunos, ou num colégio onde o coordenador de Expressão Plástica se ocupe dos 400 alunos existentes ali. Sendo tal ficha, na medida do possível, radiografia fiel ou perfil exato do que se está passando com o aluno, as pastas com a coleção dos trabalhos dos alunos devem permanecer no colégio por semestre, para se evitarem problemas de dúvidas que possam ser levantadas por quem quer que seja.

Sem dúvida é exaustivo o papel de um coordenador de classe de Expressão Plástica. Porém, se as técnicas forem encaradas por ele como meio (processo) pelo qual o professor e a criança possam atingir objetivos, e que o mais importante é a não absolutização desse meio, terá conquistado metade do caminho. O fundamental é o potencial criador, a especulação, a imaginação pródiga de cada um. O coordenador deve possuir bastante presença de espírito para que o contrário não venha acontecer. Deve possuir uma imaginação elástica, intuitiva e alerta, para que as idéias surjam e possa ele dinamizar o grupo, no momento exato.

A avaliação é acompanhada de uma legenda que fica a critério do coordenador. Essa legenda permite avaliar, em termos de conceitos, com exclusão das abomináveis notas de 0

a 10, que prejudicam mais do que ajudam, inibindo e criando o caráter competitivo de melhor aluno. Isto já não tem sentido na escola integrada. A escola dinâmica busca a totalização do Ser através das diversas possibilidades de abertura e a expressão plástica está aí para agir numa perspectiva de catarse de todo este processo.

### Modelo de Ficha de Avaliação utilizada nas aulas de Expressão Plástica

620

Aluno:	Idade:
Prof.:	Grau:
Obs.:	

	Bimestres			
	1.º	2.º	3.º	4.º

#### 1. Coordenação Motora

1.1. Instrumentos com que melhor coordena os movimentos:

1.1.1. pincel

1.1.2. lápis-cera

1.1.3. caneta

1.1.4. mão

1.2. Agilidade corporal

1.3. Visão proporcional em relação ao espaço fornecido

1.4. Distribuição ou disposição proporcional das figuras no espaço fornecido

#### 2. Coordenação Visual

2.1. Distingue as diversas cores e suas diversas tonalidades

2.2. Em relação a cores, denota:

2.2.1. mistura indiscriminada de cores

2.2.2. variedade muito grande de cores

2.2.3. uso restrito de cores

2.3. Distingue as diversas formas, volumes, superfícies etc.

2.4. Concretiza a idéia abstrata imaginada

#### 3. Coordenação Plástica

3.1. Tato apurado em relação aos diversos materiais usados

3.2. Criatividade

3.3. Em relação a comportamento expressivo, denota:

- 3.3.1. desenho grande
- 3.3.2. desenho médio
- 3.3.3. desenho pequeno
- 3.4. Em relação ao tipo de linha e constância do traçado e do grafismo, denota:
  - 3.4.1. linha grossa ou pesada
  - 3.4.2. linha fina ou leve
  - 3.4.3. traçado contínuo
  - 3.4.4. traçado interrompido
  - 3.4.5. traçado de avanços e recuos
  - 3.4.6. traçado trêmulo
  - 3.4.7. predominância de linhas retas
  - 3.4.8. predominância de linhas curvas
  - 3.4.9. predominância de ângulos

---

#### 4. Coordenação Construtiva

- 4.1. Construtividade objetiva no desenho
- 4.2. Construtividade objetiva na cartona-gem, objeto etc.
- 4.3. Processo adaptativo, em relação:
  - 4.3.1. ao uso do material no trabalho apresentado
  - 4.3.2. às tarefas sugeridas
- 4.4. Em face do material apresentado para execução das tarefas, denota:
  - 4.4.1. inibição
  - 4.4.2. timidez
  - 4.4.3. sentimento de incapacidade
- 4.5. Agressividade na utilização dos diversos materiais
- 4.6. Observação, sensibilidade para detalhes pictóricos
- 4.7. Senso prático
- 4.8. Com relação aos detalhes, denota:
  - 4.8.1. poucos detalhes
  - 4.8.2. poucos detalhes, mas essenciais
  - 4.8.3. riquezas de detalhes
  - 4.8.4. detalhes não relacionados
- 4.9. Em face da temática, denota:
  - 4.9.1. temática estereotipada
  - 4.9.2. temática de crescente evolução
  - 4.9.3. repetição constante na temática abordada

---

#### 5. Organização e Participação

- 5.1. Interesse pelo trabalho plástico
- 5.2. Iniciativa e decisão na execução das tarefas

- 5.3. Apresenta trabalho limpo e em ordem
- 5.4. Conclui os trabalhos
- 5.5. Colabora com o coordenador da classe
- 5.6. Bom rendimento quando trabalha em grupo
- 5.7. Quando em excursão, aproveita bem, de acordo com as instruções prévias e se interessa em observar o meio ambiente

---

**622** Legenda:

SIM	: A	AINDA NÃO	: D
NÃO	: B	ESFORÇANDO-SE	: E
AS VEZES	: C	BOA	: F
		RELATIVA	: G

---

### Modelo de Planejamento Bimestral

#### Roteiro de Apoio para aulas de Expressão Plástica

Jardim / Pré

1.º bimestre

#### 1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar condições para o desabrochamento da criança diante de possíveis dificuldades surgidas, provocando desinibição, observação, imaginação, auto-afirmação etc.
- Observar coordenação motora, construtiva e visual.
- Criar condições para a possível catarse de energias, emotividade e canalização da agressividade.
- Suscitar pesquisa, observação, descoberta, busca, através da apresentação de material diverso expressivo.
- Provocar a expansão da criatividade e suscitar a sensibilidade criadora.
- Desenvolver a coordenação do pensamento.

#### 2. CONTEÚDO

##### *Organização espacial:*

- Procurar situar a criança no meio ambiente e incentivá-la a tentar traduzir percepções do concreto, passando pelo crivo da subjetividade infantil, em linguagem plástica.
- Levar a criança a buscar novas dimensões e percepção do espaço que nos cerca:
  - perceber diferenças dos vários materiais usados quanto a espessura, peso, tamanho; de tipos de papel, papelão; folhas de árvores, caixas, tecidos etc.

- diferenciar diversos materiais quanto a graxo e aquoso, seco e úmido, áspero e liso, fino e grosso
  - iniciar-se na técnica do recorte dirigido
  - utilizar-se do corpo como instrumento na expressão plástica: uso de dedos, mão, cotovelos e nariz, do sopro. . .
  - iniciar-se na técnica da composição livre (desenho linear).
- Suscitar a motivação criadora da criança para a construtividade através de montagem e colagem (material básico: caixas, sementes, palitos, ro-lhas, botões). Utilização da técnica do “brincando de jogar se monta e se constrói”. Em seguida à criação construtiva surgida, dar acabamento com guache.

*Material básico:* Cores primárias, papéis, tecidos, tesoura, tintas, lápis-cera, material expressivo, o mais variado possível.

### 3. TÉCNICAS DE APOIO

desenho de olhos fechados  
 lápis-cera com aplicação de anilina  
 lápis-cera com folhas vivas e outros tipos de materiais  
 guache  
 recorte-rendilhado (com tesoura a mão livre)  
 anilina e sua aplicação combinada com outros materiais  
 colagem com material expressivo variado (areia, botões, palitos, pó de serra etc.)  
 lápis-cera e recorte: composição  
 dobraduras: bichos, pássaros, folhas, árvores etc.  
 argila  
 pintura a dedos.

### 4. TRABALHO EM GRUPO

- Pesquisa e observação do meio ambiente  
 temas preestabelecidos: Nossa casa, Nossos brinquedos, Um passeio agradável ao zoológico etc.

### 5. AVALIAÇÃO

Bimestral, conforme ficha de avaliação.

#### **Roteiro de Apoio para Aulas de Jogos de Expressão**

Jardim / Pré

#### 1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Suscitar e motivar a expressão gestual a partir do próprio grupo, levando à descoberta dos movimentos, da postura corporal etc.
- Criar condições para uma percepção cada vez maior do meio ambiente.
- Provocar o relaxamento e a desinibição.

- Criar condições para que a criança explore a capacidade de se expressar corporalmente.
- Incentivar observação, concentração e dispersão.

## 2. CONTEÚDO

*Percepção espacial:* meio ambiente (objetividade); mundo da fantasia (subjetividade)

*Percepção corporal:* o corpo da criança, os diversos corpos e os diversos elementos materiais: ar, terra, água e fogo.

624

- pesquisa de grupo, através da atitude gestual
- estado de contração e de relaxamento, da tensão muscular e de uma descontração muscular
- utilização do próprio corpo como instrumento de percussão para acompanhamentos rítmicos.

## 3. TÉCNICAS DE APOIO

### *Movimentos básicos*

- Perceber sons: ouvir e provocar sons (de várias maneiras e utilizando diversos recursos).
- Movimentar olhos, membros: em círculos, linha reta, curva, quebrada.
- Representar simbolicamente a água, o fogo e o ar.
- Movimentar o corpo representando o fogo, a lenha, a caixa. Rolar, ser empurrado, arrastado etc.
- Movimentar com o corpo (deitado) representando a água (pote, rio, vaso, copo, água parada, água na correnteza abaixo etc.).
- Movimentar os membros simbolizando o ar.
- Representar pássaros, aviões, folhas ao vento etc.

### *Percepção do Mundo que nos rodeia:*

- Percepção do meio ambiente, do tempo, do espaço físico, do nosso próprio corpo, dos diversos corpos físicos, do animal, do vegetal, da pessoa, do eu que sou. Exercícios de contração, de relaxamento; toque, apalpadela, aperto.
- Tomada de consciência do universo humano: comportamento social do homem (convencional e não). A criança é observada, por exemplo, como se comporta diante de um objeto: cadeiras, caixotes, latas, vidros, escadas, lanterna, tubos, ripas, lençóis etc.
- Exercícios de expressão: andar em fila, em linha reta, em linha curva, em linha quebrada, com os braços cruzados para frente, com os braços cruzados para trás, andar com os braços abertos, andar de olhos fechados, abrindo e fechando os braços etc.
- Comportamento social e suas associações: o tato — tentar identificar (de olhos fechados) determinados objetos, sentir o corpo humano, o próprio corpo através do tato; sentir o corpo do próximo; andar de olhos fechados, abrindo e fechando os braços; dançar ritmadamente com batidas de percussão no próprio corpo ou em objetos.

## *Jogos de expressão dos movimentos*

Representação gestual sugerida: movimento do vento, das folhas de uma árvore, das asas de um pássaro, do avião, do trem ou outro veículo, da marcha de animais, de uma pessoa trabalhando, de atletas num campo de esporte etc.

### *Exercícios de concentração, expansão, dilatação*

Modelo de estória: Estória do animalzinho.

O animalzinho: o sono, o acordar, a caminhada.

A concentração: o animalzinho em posição fetal, dormindo, ou em repouso, sonhando, vagando pelo mundo do irreal, desconhecido, subjetivo.

625

A dilatação: saída do estado de inércia através da dilatação corporal.

A expansão: o animalzinho vagando, explorando o meio ambiente, correndo, manifestando-se.

A concentração: a volta a um estado inicial primitivo.

Este tipo de exercício deve ser catalisador de todos os movimentos básicos e deve ser repetido várias vezes com as crianças, apenas mudando-se a temática: estória da sementinha colocada na terra, o trenzinho na estação etc. Cada criança escolhe um animal de sua preferência para explorar o contexto. O coordenador pode pedir à criança que traga de casa gravuras, pesquisadas em revistas, do animal a ser proposto, da máquina, ou da própria árvore a ser imitada. O coordenador deve sempre procurar ressaltar o caráter de irrealidade da atitude dos jogos expressivos. É uma atitude e não um fato em si. O que interessa não é a conclusão perfeita do exercício mas o processo vivido pela criança.

## **Roteiro de Apoio para Aulas de Expressão Plástica**

1.º e 2.º séries

1.º bimestre

### **1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Criar condições para uma formação integral da criança, suscitando sua auto-afirmação (maneira própria de desenhar, pintar, modelar etc.), a criatividade, a agilidade intelectual, o desenvolvimento motor, as noções básicas de espaço, de composição de formas e cores.
- Criar condições para o descobrimento de novas cores, novos resultados com os diversos materiais.
- Iniciação ao decorativismo no desenhar, compor etc.
- Princípio do trabalho em grupo, senso de colaboração, pesquisa etc.
- Suscitar a valorização e aproveitamento de materiais diversos.
- Suscitar a ampliação do campo de percepção visual da criança.

### **CONTEÚDO**

*Organização espacial:* situação, localização e conteúdo espacial; percepção de diversos tamanhos (grande, pequeno; largo, estreito; alto, baixo etc.).

*Elementos materiais básicos:* tesoura, tecidos, papéis variados, pincel, lápis-cera (cores primárias), guache etc.

*Incentivo à pesquisa:* pesquisa das cores; partindo das primárias chegar às secundárias; pesquisa de texturas: através da colagem, perceber diversas texturas (macio-liso, enrugado, grosso, áspero etc.); pesquisa linear: linhas horizontais, quebradas, verticais, curvas, diagonais; desenhar da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita; desenhar com uma cor única, posteriormente com duas, três e quatro.

### 3. TÉCNICAS DE APOIO

626

- recorte com tesoura, sem tesoura, utilizando as mãos (papéis, tecidos, plásticos etc.)
- colagem de tecidos, papéis variados e diversos materiais expressivos
- lápis-cera derretido e o uso da anilina
- guache, sua aplicação e diversas possibilidades de pesquisa
- lápis-cera, derretido ou não, com anilina de uma só cor
- nanquim conjugado com lápis-cera
- giz, molhado ou não, fixado com “Color-Jet”
- desenho linear com canetas, lápis-cera, pincel etc.
- aguada
- confecção de máscaras (animais ou personagens)
- modelagem na argila
- confecção de objetos, animais com material diverso (caixas, palito de fósforo, rolhas etc.)
- biscoito criativo (massa de biscoito que deverá ser trabalhado pelas crianças e posteriormente assada para a merenda).

### 4. TRABALHO DE GRUPO

Pesquisa através de revistas ou fotografias. Escolhido um recorte de revista, o grupo de 5 crianças vai interpretar aquilo que está vendo através do desenho linear, da pintura a guache etc.

### 5. AVALIAÇÃO (Vide ficha de avaliação anexa)

#### Roteiro de Apoio para Aulas de Expressão Plástica

3.ª série

1.º bimestre

#### 1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar condições para a criatividade infantil.
- Valorizar o caráter inventivo a partir da nossa realidade e de qualquer material expressivo que for apresentado.
- Criar condições para maior percepção de espaço através dos materiais apresentados; noção de composição desses espaços.
- Incentivar atividades grupais.
- Ao criar condições para a criatividade, objetivá-la através do desenho, da cerâmica, da cartonagem etc.
- Procurar incentivar o caráter inventivo da criação espontânea.

## 2. CONTEÚDO

- Organização espacial: noção de espaço, movimento e equilíbrio; comparar os estados de inércia e de movimento.
- Conhecimento e pesquisa em torno de novos materiais expressivos: vidro, botões, folhas secas, contas, sementes, plástico etc.
- Conhecimento de diferentes tonalidades, saber nomeá-las, distingui-las, misturando os tons para descobrir os subtons.
- Incentivo à pesquisa: desenho linear, formas tridimensionais na cartoneagem, escultura, diorama etc.
- Noções de superposições tanto na colagem como nos diversos usos de tintas e materiais.

627

## 3. TÉCNICA DE APOIO

- aprendizado básico: utilização de carvão, lápis-cera oleoso, pastel, giz colorido e fixador
- desenho abstrato através de coisas observadas (partindo do real para o irreal)
- guache
- nanquim lavado e encerado
- lápis-cera colorido e uso do guache branco
- nanquim e vela
- mosaico com vidros, pastilhas, sementes etc. e guache
- mosaico com papel picado ou recortado
- colagem com materiais expressivos
- colagem conjugada com lápis-cera e guache
- manchas e pesquisas de formas (anilina, guache, lápis-cera)
- uso da argila na cerâmica ou escultura
- móveis
- cartoneagem, diorama e dobraduras de papéis
- confecção de máscaras com tecidos, papelão, caixas etc.

## 4. TRABALHO DE GRUPO

- Visita ao Museu de Arte Sacra de São Paulo.
- Desenho de interpretação (em grupo, do que viram no museu).
- Pesquisa por escrito sobre aquilo que viram no museu e suas obras mais interessantes. Tentativa de análise. Ilustração do texto com pequenos desenhos.

## 5. AVALIAÇÃO (Através da ficha de avaliação anexa).

### Bibliografia Específica

ARNHEIM, R. *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Eudeba Editorial Universitaria de B. Aires, 1969.

de pour accompagner les enfants dans la peinture. Paris, Labergerie, 1959.

BOIVINEAU, S. R. & BOULER, A. *L'Enfance de l'art*. Petite métho-

—, *L'Enfance de l'art*. Pour accompagner les jeunes dans la peinture. Paris, Labergerie, 1966.

- FONTANEL-BRASSART, S. *Educación artística et formation globale. Pour un enseignement artistique intégré.* Paris, Collection Bourrelier, 1968.
- HADFIELD, J. A. *L'Enfance et l'Adolescence.* Psychologie normale et pathologique. Paris. Petite Bibliothèque Payot, 1966.
- LOWENFELD, V. & LAMBERT BRITTAIN, W. *Creative and Mental Growth.* Nova York, The Macmillan Co., 1964.
- LOWENFELD, V. *The Nature of Creative Activity.* London, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1965.
- MAYNARD, M. *Spatial Understanding and Spatial Representation in some five, six and seven year old children.* [thesis] Submitted in partial fulfilment of the requirements for the University of Leeds. Institute of Education. Diploma in Art Education, 1971.
- MCFEE, J. K. *Preparation for Art.* California, Wodsworth Publishing Co. Inc., 1968.
- NOVAES, Maria Helena. A livre atividade artística e o desenvolvimento do adolescente. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, Rio de Janeiro, 17 (1), jan./mar. 1965.
- NOVAES, Maria Helena. *Psicologia escolar.* Petrópolis, Editora Vozes, 1970.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. *The child's conception of space.* London, Toutledge & Kegan Paul, 1956.
- READ, H. *Educación por el arte.* Buenos Aires, Editorial Proyección, 1959.
- STERN, A. & DUQUET, P. *Arte e Educação.* Estudo esquema. 2. ed. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, 1972. mimeogr.
- VAN KOLCK, O. L. *Interpretação psicológica de desenhos.* Três Estudos. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1968.
- WIDLOCHER, D. *L'interprétation des dessins d'enfants.* Bruxelles, Charles Dessart Éditeur, 1965.
- ARTE & EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, 1970.

Este material, ao mesmo tempo em que é expressivo, do nosso ponto de vista, acerca de alguns aspectos relevantes da educação global, pretende particularmente sugerir um novo testemunho que possa auxiliar o professor, na educação secundária.

### Objetivos Gerais e Programas

1. A partir de um padrão diversificado porém equilibrado da educação geral, as atividades criadoras — que tradicionalmente são entendidas como arte — devem assumir um papel vital e construtivo.

2. Embora devamos ter como objetivo estimular a habilidade criadora inata, devemos igualmente desenvolver a sensibilidade da criança e educar as suas capacidades como um todo.

3. Ao mesmo tempo em que estimulamos e desenvolvemos a habilidade criadora individual, devemos incentivar uma atitude criadora coletiva; é preciso ter em mente a importância da experiência partilhada, das atividades integradas e do esforço da criação coletiva.

\* Diretor de Estudos do Cardiff College of Art (Inglaterra).

A colaboração dos indivíduos, a despeito da diversidade de linguagem individual e da divergência de pontos de vista, amplia o significado da educação criadora na medida em que extermina o conflito entre os homens. Diversidade e diferença de linguagem, de forma e de expressão podem gerar reconhecimento, respeito e compreensão em lugar de incompatibilidade insensível.

4. Devemos concentrar-nos numa educação visando a forma de vida mais criadora para todos, em vez de indevidamente “supervalorizarmos” e apoiarmos aqueles que demonstram “inclinações artísticas” ou aqueles que são supostamente “bem dotados” através da realização de cursos baseados em conceitos de habilidades de elite.

Tem sido feita grande confusão no tocante aos processos “artísticos” e “criativos”. Seria recomendável termos em mente que nossa responsabilidade deve recair numa educação criadora em lugar de apenas seguirmos um programa de “fazer Arte”.

5. O comprometimento do aluno com sua própria educação deve ser considerado como um fato, na medida do possível. Em todos os níveis de educação, a criança deve estar

informada a respeito das perspectivas e objetivos do trabalho em questão, e a longo prazo deve receber uma explicação dos princípios que envolvem a sua educação. Quando possível, a criança deve exercitar escolha e seleção: escolher seu próprio ângulo de pesquisa, inventar seu próprio problema, tanto quanto responder a questões de outras pessoas.

Um sentido de responsabilidade e controle pessoal é engendrado pela característica “gestáltica” dos processos de arte criadora — a criança mais jovem ou o adulto mais bem dotado são igualmente responsáveis por uma situação “total”. Este é o equilíbrio necessário ao caráter fragmentário de qualquer outro tipo de educação.

6. Seleção e expressão, tanto no comportamento criador como na solução construtiva de problemas, conduzem a padrões e julgamentos de significação pessoal. A experiência prática poderá gerar a confiança tanto física como emocional, na medida em que atinge a efetiva realização dos fins. Devemos ensinar de forma que a criança possa demonstrar suas idéias; devemos aprender a objetivar o sonho, a transformar uma imagem ou um conceito numa realidade concreta precisa.

7. Na medida em que cada vez mais o conhecimento é adquirido visualmente, maior é a importância desta disciplina e todo esforço deve ser feito no sentido de estender sua influência ao currículo, à vida da escola, à educação e à vida em geral. É necessário compreender que esta disciplina é tão profunda, complexa e significativa quanto qualquer outra; o papel de “enteada” (matéria-complemento) em termos de tempo, programação de horário, corpo docente e problema financeiro, não é mais aceitável.

Não se pode, também, aceitar o papel de “complemento adicional de

benefício cultural”, nem mesmo o apelido de “departamento de serviço artístico”, a não ser que isso implique uma atividade integrada, ou uma colaboração e assistência num apreciável nível criador.

8. O ensino deve fixar a aprendizagem visual e plástica adquirida através de compreensão formal, experiência prática, e consideração intelectual. Os processos fundamentais do ensino devem incluir pesquisa, observação, análise, organização e desenvolvimento, mas não necessariamente através de um método “linear” ou formal; é preciso deixar oportunidades para o instinto, o “insight”, o incidental, o acidental, e os conceitos visuais e mentais fornecidos pela inspiração. Não há lugar na educação criadora para “exercícios” não-criadores.

A observação não deve estar limitada à ação do olho, nem à circunscrição do auxílio mecânico; deve incluir a penetração do objeto, do problema etc., em vários níveis — físico, fisiológico e psicológico. A pesquisa deve ser ilimitada — tendo em vista algo desconhecido antes que um fim preconcebido. O professor deve ter ciência daquilo que pode ser ensinado e daquilo que pode ser descoberto por um indivíduo. Este conceito deve estar aberto às reformulações. A educação deve ser vista como um processo formativo e expressivo, não apenas durante os chamados “anos de formação”, mas antes como um autodesenvolvimento contínuo.

9. A educação criadora não deveria lidar, efetivamente, apenas com o trabalho em duas e três dimensões, a área entre elas e suas extensões, mas também com o desenvolvimento de idéias que envolvem atividades inter-sensorial ou “intermedia”. Nessa medida, abrimos novas áreas de

possibilidades, novas formas e instrumentos de expressão.

Existe ainda a tendência de aceitar formas convenientes e rótulos (por exemplo, pintura e escultura, desenho etc.), sem considerar suas implicações, e não reconhecendo que ocorrem consideráveis desenvolvimentos entre, ao redor e além de definições reconhecíveis historicamente. Toda educação através da arte que se restringe a rotinas estandardizadas, a reações preconcebidas e a fórmulas acadêmicas, deve ser considerada inadequada.

Da mesma forma, todo processo ou técnica ensinados em nível não-criativo deve ceder lugar a uma tecnologia mais criadora na qual a criança contribui pessoalmente, dominando processos e material; mente e processos mentais "liberados" pela tecnologia e pelas máquinas, não escravizadas por elas.

10. Os processos criadores, o desenvolvimento de aptidões construtivas e a solução de problemas funcionais devem estar integrados aos aspectos intelectual, histórico e acadêmico do tema.

Da mesma forma que não nos diz respeito o adestramento exclusivo de aptidões, nem a elite artística, também não nos interessa o treinamento de especialistas em história de arte, nem mesmo o isolamento de uma outra disciplina — e muito menos devemos despejar um balde de cultura sobre nossas crianças num pequeno espaço de tempo, malbaratando esperanças de realização de um bom gosto conformista.

11. A criança deve ser treinada e ter oportunidade para manusear adequadamente sua própria sensibilidade, para explorar e elucidar os mundos do ver, conhecer e sentir, a fim de que possa desenvolver uma

segura e significativa orientação psicológica pessoal e contribuir criadoramente para a situação coletiva social. Muitos dos conceitos mais significativos da atualidade e de nossa cultura não podem ser devidamente elaborados através da observação direta, e nem representados a partir de um ponto de vista prefixado. Nossa tarefa autoconsciente consiste em captar em profundidade a natureza do problema — e o problema é o homem.

O feito individual e potencial do homem está expresso em toda criança. A criança é uma das maiores descobertas deste século — toda criança é capaz de desenvolver sua própria consciência visual e plástica e sua própria linguagem. A criança precisa ser municiada com uma educação adequada a fim de que, num mundo de valores oscilantes e mutáveis, possa ao menos ter conhecimento de seus predicados, questionar-se acerca de questões que possam ajudá-la na construção de normas pessoais e estabelecimento de novos valores.

12. O ensino deve e pode ser um processo criador, com crescimento ideológico, com alicerces numa filosofia efetiva, variável quanto à forma, de fácil adaptação e de caráter pessoal. Deve ser suficientemente aberto para ser autocrítico, autogerador e revitalizante. De todas as matérias educativas, a nossa própria é, e deve continuar a ser, a mais progressiva, criticamente introspectiva. Durante os últimos anos começamos a examinar a nossa consciência educacional, e descobrimos que não existe um único caminho para o ensino criativo, tanto quanto não existe uma única forma de ser criador.

Existe um bloco de experiência, conhecimento e poder criador que podemos chamar de nossa cultura;

tudo que nela for aproveitável deve servir de inspiração para participarmos dela e para a ela nos agregarmos. A educação deveria ter um caráter de inspiração e de revelação, embora com muita frequência não o tenha. Existe pouca evidência, por exemplo, de que a reconhecida energia criadora e qualidades vitais dos adolescentes refletem-se naquilo que fazem nas aulas de arte. Até que cada sala de aula e atelier assuma sua própria situação de pesquisa, seremos apenas profissionais de uma linguagem primitiva.

Na nossa sociedade de consumo, o professor parece ter sido deixado para trás pelo aluno, em termos de mutabilidade de condições, de tarefas etc. O fim da elite, ainda que limitado, do papel do professor “sabe-tudo” significa que ele precisa de condições a fim de que se possa ajustar e desenvolver possibilidades. É ridículo que, neste mundo em mutabilidade, o professor receba uma assim chamada educação, para em seguida ser quase que invariavelmente entregue sozinho à luta. Não admira que muitos professores rapidamente se sintam perdidos. Após os primeiros cinco anos de magistério, deveria ser facultado ao professor um estágio de 3 meses de pesquisas criadoras, em um Centro de Professores; após nove anos, mais seis meses e, entre o 12º e 15º ano de magistério, o professor deveria ter direito de candidatar-se a um ano de estudos programados para os adultos. Qualquer coisa nesse sentido deve ser desenvolvida ou nos defrontaremos com o desmoronamento da verdadeira ideologia com a conceituação de novos princípios sem condições de real frutificação — ou permanecemos com a imagem de uma educação artística, em lugar da Realidade de uma educação criada-ra.

## O Trabalho Bidimensional

a. O trabalho em duas dimensões tem-se relacionado com grande frequência com limitado tema pictórico e com o desenvolvimento da habilidade manual — em vez de desenvolver a iniciação visual numa perspectiva muito mais ampla. Na medida em que é necessário aprendermos a observar de forma acurada e objetiva, é necessário ultrapassarmos a aparência superficial das coisas. A curiosidade do aluno deveria ser estimulada no sentido de “penetrar” o “objeto” de fato ou como um ato da imaginação, explorando ou experimentando em profundidade o problema ou a idéia em termos do que ele sente subjetivamente a respeito daquilo que observa e conhece.

b. Na medida em que as áreas gerais de interesse podem ser definidas pelo professor, o aluno deveria ser encorajado a escolher seu aspecto específico e demonstrar um ponto de vista pessoal.

A linguagem com que o aluno trabalha deveria ser de sua própria escolha motivada pela sua inclinação natural e desenvolvimento. Cabe ao professor decidir com que linguagem (nível de abstração ou figuração) o aluno deve trabalhar.

c. De modo geral, será necessário ensinar alguns aspectos tradicionais da percepção visual, bem como alguns sistemas projetivos úteis, mas estes métodos devem ser encarados como aspectos especiais da comunicação funcional, e não necessariamente empregados como métodos básicos da linguagem pessoal de todo mundo. Podemos, naturalmente, explorar sistemas visuais evidenciados por outras disciplinas.

d. As duas áreas dimensionais devem conter atitudes tradicionais de pesquisa — desenho de temas pes-

quisados, formas, idéias etc. — análise e desenvolvimento. Devem também favorecer idéias imediatas, conceitos fornecidos pela inspiração, incidentes criativos etc.

*e.* Material e recursos podem ser de qualquer espécie ou combinação; criar novos planos para serem trabalhados, bem como explorar diferentes planos existentes. Embora o trabalho possa iniciar-se em duas dimensões, caso a idéia ou desenvolvimento criativo o justifique, poderia chegar até o relevo, ou seja, envolver as três dimensões. Os recursos existem para serem explorados numa diversificada gama de interpretações individuais, originando também novas formas e idéias; mas não devem ser utilizados no ensino de técnicas superficiais; se as idéias são vitais e o aluno está criativamente envolvido, as técnicas acompanham essas idéias, ou seja, expandem-se como parte da forma da idéia, da expressão e da formulação.

*f.* A criança deve aprender a demonstrar um equivalente para vários fenômenos. À medida que ela percebe, apreende o mundo da natureza, a natureza construída pelo homem e o meio ambiente, deve aprender a inventar equivalentes visuais e estruturais em duas dimensões. Seus sinais podem representar, mediante o respectivo equivalente, como as coisas são feitas, como vêm a ser feitas, como funcionam, como são motivadas, arquitetadas, construídas etc.

A elaboração de sinais seria também outra fonte básica para a experimentação, através da exploração das capacidades fisiológicas de cada um: o movimento dos dedos, das mãos, dos braços e do corpo; são os processos de ação usados criativamente.

*g.* Nenhuma representação é necessariamente melhor que outra, salvo num contexto específico. Já que

muito poucas crianças têm a chamada habilidade manual “natural” em grau elevado — este fator não deve ser apresentado como qualificação básica de realização — existem muitas outras bases para avaliação e para “fazer bem as coisas”. Os auxílios mecânicos e quaisquer meios práticos devem ser permitidos, explorados e utilizados tanto quanto tradicionais “normas” artísticas, assim como diagramas, gráficos e outros sistemas bidimensionais podem ser tão úteis e efetivos quanto a criação de signos mais subjetivos.

*h.* Esta área envolve também os sistemas de comunicação visual, nas formas diretas e indiretas dos símbolos, sinais, imagens etc. O que pretendemos significar, como demonstramos, como interpretamos etc. Diferentes sistemas, linguagens, níveis de simbolismo são utilizados no mundo em que vivemos, em nosso meio ambiente cotidiano — aprendemos a nos ajustar a esta realidade e a encontrar nosso caminho através de uma infinidade de informações, ordenando-as e classificando-as para nosso uso pessoal e coletivo.

*i.* Tudo isso, obviamente, implica muitos aspectos especiais que o professor desejará desenvolver. Mas há também evidentemente algumas áreas que devem ser aperfeiçoadas para benefício geral. O desenvolvimento da sensibilidade biológica às cores, a pesquisa inerente à complexa faixa de possibilidades seguidas pela exploração e desenvolvimento pessoais devem figurar como aspectos imperativos.

## O Trabalho Tridimensional

*a.* O trabalho tridimensional não deve limitar-se às tradicionais atividades de modelagem e escultura, bem como a apreciação da forma tridimensional não deve estar limitada às características da forma natural.

O trabalho deve explorar qualquer material; nenhum material é melhor que outro, nem mais específico para processos criadores, salvo em contextos particulares — cascas de banana e cinza podem ser tão apropriadas quanto o mármore e o ouro. Devem ser considerados, classificados e explorados todos os tipos de material.

*b.* O trabalho pode ter um desenvolvimento a partir de idéias bidimensionais, ou pode constituir especificamente uma idéia tridimensional. O trabalho tridimensional não precisa ser necessariamente relacionado ao sólido ou à massa, mas pode incluir qualquer desenvolvimento em duas ou três dimensões. Os alunos devem ter a oportunidade de, às vezes, trabalhar simultaneamente nessas dimensões. Se dermos oportunidade aos alunos, maior número de trabalhos podem ser feitos, e os realizados em três dimensões serão bem mais numerosos do que se verifica atualmente nas escolas.

*c.* Pré-condicionando modelos para reações predeterminadas — os materiais e a terceira dimensão não devem restringir-se aos materiais geometricamente fabricados, nem ao instrumental de modelagem. Devem ser explorados os métodos não formais e informais que proporcionam novas associações, novas combinações de material. Os materiais devem ser experimentados tanto com finalidade “destrutiva”, quanto “construtiva”. O que é “certo” para uns, é “errado” para outros, enquanto alguns preferem uma construção grotesca outros a rejeitam preferindo peças com acabamento perfeito.

*d.* As crianças devem trabalhar mais comumente tirando mais partido de suas possibilidades do que de suas deficiências. A preferência por materiais e formas especiais deve ser

respeitada e explorada, mas é recomendável contrabalançar essa preferência com uma diversificação que ofereça valores complementares.

O trabalho deve ser orientado para uma significativa compreensão de escala, mais que para proporções arbitrárias e de acordo com a moda. Todos os alunos devem participar de projetos que envolvam trabalho de grupo, colaboração e organização. Na medida do possível, os projetos devem ser “reais” e “significativos”, em vez de “hipotéticos” e “acadêmicos”.

*e.* O trabalho tridimensional deve envolver mais formas e conceitos dinâmicos que estáticos: muitas crianças estão aptas a lidar com equipamentos mecânicos e eletrônicos simples. Não há razão para não explorarmos estes campos, mesmo porque podem servir de integração com outras disciplinas.

Devemos também lembrar que, embora possam ser limitados os processos e equipamento na sala de aula, estúdios ou oficinas, quaisquer processos conhecidos (ou seus produtos, quer tradicionais ou “modernos”, manuais ou mecânicos) — até eletrônicos — estão abertos à exploração.

## Materiais e Processos

*a.* Quando possível, deve haver desenvolvimentos específicos na prática das oficinas e no uso construtivo de materiais. As circunstâncias podem ser limitadas, mas não precisam nem devem ser restringidas pelas condições físicas — papel, cartolina, barbante, corda, elástico, arame, ripas etc. podem ser utilizados numa sala de aula com tecnologia mínima. A situação de uma oficina pode muitas vezes ser melhorada mediante a colaboração com outros departamentos (por exemplo, o de ma-

deira e metal), mas todo departamento de "Arte" deve procurar ampliar sua faixa seletiva de equipamento e maquinaria.

b. Uma tecnologia construtiva e criadora é bem mais problema do professor de arte que do especialista em tecnologia. As crianças podem criar sua própria tecnologia — podem inventar formas enquanto aprendem a usar as ferramentas. Todo problema técnico é também um problema estético.

c. Após experimentar os materiais, "relacionando os materiais e ordenando as coisas" etc., os alunos devem dispor de um período para explorar suas descobertas. Deve ser uma fase pessoal — quer resolvendo problemas funcionais, quer visando à expressão aberta.

d. Cada criança deve ter a oportunidade de trabalhar com uma gama variada de materiais — mais particularmente com diferentes características, como, por exemplo, a rigidez, a flexibilidade, a plasticidade; as partículas (limalha de ferro, pó de madeira), os líquidos, os gases (espaço).

e. A tradição artesanal tem criado, na maioria das vezes, inibições que bloqueiam a criatividade. Na medida em que o artesanato ou processos são pedagogicamente importantes no currículo, os objetivos devem ser abertos com um mínimo de preconceitos; por exemplo, a impressão não deve limitar-se a imagens pictóricas bidimensionais próprias para decorar paredes — por que não aceitarmos impressos tridimensionais, impressos dobráveis, difusor estrutural, impressos múltiplos e murais, imagens misturadas do ambiente e outros? A cerâmica freqüentemente se prende à "louça de barro acromática", onde as crianças revivem pa-

péis históricos (executando peças neolíticas) solicitados, quando na verdade há uma extensa gama de possibilidades pessoais, expressivas, esculturais, construtivas, arquitetônicas, industriais, artísticas e ambientais.

f. Muitos lares possuem ferramentas mais sofisticadas do que as existentes nas oficinas (instrumentos manuais movidos a eletricidade, gravadores de fita etc.). Cada criança não deseja ou precisa usar maquinaria mais moderna, todavia o professor pode colaborar com ela experimentando outros equipamentos, desenvolvendo uma atitude criadora no setor tecnológico, ou aproveitando problemas "reais" no setor da física (cor, luz, dinâmica). Mesmo que não seja capaz de lidar com os mais recentes materiais modernos, esteja seguro de que está explorando até as últimas possibilidades os materiais tradicionais (tanto pelos métodos "errados" quanto pelos métodos "certos") e que vem testando novas combinações.

635

## Organização e Desenho

a. Tradicionalmente o desenho tem sido chamado de "trabalho em papel", o que implica pensamento bidimensional. Certamente existe um lugar para o desenho bidimensional no currículo, mas isso não deveria limitar-se aos padrões decorativos ou arbitrários.

b. O desenho requer uma dessas condições:

I. fontes de informação suficientemente pesquisadas, natureza orgânica ou inorgânica, fontes científicas, históricas, formadas e estruturadas pelo homem.

II. um sentido de organização e escala — simétrico, assimétrico, equilíbrio dinâmico etc., senso geo-

métrico, informal, ordenado, com repetição e controle.

III. idéias inspiradas; habilidade para desenvolver material básico, adaptável, variado e orquestrado.

IV. capacidade de representar criadora e visualmente, "liberdade mental" para manipular as imagens — pensamento e ação simultâneos.

**636** O modelo deve ser empregado de preferência tendo em vista um propósito, quer como uma forma inventada — arte pessoal — quer como um objetivo inventado — função.

*c.* A organização bidimensional deve ser também uma área onde o aluno possa trabalhar com todos os tipos de variação de superfícies, tanto pelos processos ópticos e táteis, como pelos sistemas visuais. A cor deve ser parte integrante da organização. O trabalho deve envolver uma gama bem diversificada de formas, linguagem e desenvolvimento de símbolos, estruturas lineares, área de manipulação e coordenação.

*d.* Os alunos devem explorar suas estruturas e imagens de todas as maneiras que possam — quer como formas pessoais únicas, quer como formas repetitivas no campo da informação.

*e.* Em seguida à exploração dos materiais e processos em três dimensões, surgirá o desejo natural de explorar ou testar os desenvolvimentos iniciais — mas projetos e problemas deverão ser avaliados.

Devem ser dadas novas oportunidades de seleção pessoal e desenvolvimento, embora deva existir um equilíbrio entre a criatividade única e a função.

Se possível, convém levantar alguns problemas como resultado de inte-

ração entre várias disciplinas. Nas escolas que têm processos especializados e tradições, deve-se tentar desenvolver novas formas e novos problemas.

*f.* A geometria criativa deveria ser uma das áreas mais desenvolvidas da organização tridimensional. Não existe o menor valor em simplesmente reproduzir os sólidos de Pitágoras num nível de decoração natalina. Devemos envolver a criança numa estruturação criadora, trazendo algum significado sensível aos problemas de estrutura e espaço, mas procurando um desenvolvimento além do sólido e do plano, do retilíneo e do angular, em forma geométrica curvilínea, das formas elásticas, flexíveis, relacionadas com os modernos conceitos matemáticos.

### **Desenvolvimento Integrado de Instrumentos, Informações e Idéias**

As barreiras entre as disciplinas diminuem, o isolamento dos sentidos cede diante do livre curso de respostas e idéias. Isolamos, com demasiada freqüência, as atividades, sem falar do respeito exagerado, do medo à incompetência inexperiente numa linguagem desconhecida; existe ainda uma gama enorme de possibilidades avaliativas, surgindo de novas combinações de sistemas, ou simplesmente pela não limitação dos modos de expressão, a um trabalho específico. Durante muito tempo, fomos inibidos por uma atitude separatista extremamente simplista com relação aos sentidos. O objeto mecânico produz um ruído, a estrutura envolve um som; quer permaneçamos no nível do ruído e do som, quer nos desenvolvamos dentro do plano da música, é um assunto de capacidade individual ou de colaboração de grupo. A fisiologia da construção de símbolos implica ação e movimento — devemos desenvol-

ver tanto esta área quanto a das imagens — desenvolvimentos em série, tempo-seqüência, a demonstração das idéias pela ação, bem como o envolvimento são aspectos naturais da vida criativa. As respostas às idéias deveriam ser ao menos tão importantes quanto as respostas aos materiais. Quando as idéias são fortes, importantes e significativas, elas exigem e criam suas novas formas. Desconhecemos o que serão as formas significantes — a “Arte” do futuro, — mas sabemos que todas as formas que existem na arte do século XX existem no trabalho da criança. Toda sala de aula comporta sua própria condição de pesquisa, e pode procurar seus próprios e autênticos desenvolvimentos criativos.

## O Meio Ambiente

a. Até agora, a capacidade criativa dos adolescentes não tem sido ainda bastante evidenciada na educação através da arte. Raramente também vemos maior relacionamento entre o que acontece nas salas de arte e a dinâmica do mundo circundante. A repercussão artística é inexpressiva.

As crianças deveriam utilizar seu treinamento visual não apenas para observar de uma forma apreciativa, mas para responder a outras interferências e implicações — há um considerável campo de “sociologia visual” e de “psicologia visual” para pesquisa. Vendo um mundo estático, de um ponto de vista fixo, captado numa imagem pictórica isolada, elas podem revelar muito pouco a respeito da natureza da vida.

b. Como podemos desenvolver nossa objetividade, colher informações, selecionar, classificar e utilizá-las? Que instrumentos e técnicas auxiliares empregamos? Podemos servir-nos da informação e imagens de

outras pessoas? Como elaboramos visualmente conceitos sociais complexos e formas visuais também complexas?

c. Tudo que se faz contém uma proposição estética — tudo que vemos está aberto a julgamento e avaliação críticos. Julgamentos de valor provenientes da tradição, treinamento e fixações, cultura erudita ou popular deveriam ser entendidos à luz da experiência pessoal e de sua contribuição.

O mundo em que vivemos e que criamos deliciosa e destrutivamente, os objetos que fazemos e o que fazemos com nós mesmos são perguntas para serem definidas, ajustadas e respondidas. Somos a sociedade mais neurótica e destrutiva que já existiu, mas também provavelmente a mais criativa e perceptiva.

d. O que sabemos dos outros homens de hoje e de ontem: história vista como experiência coletiva, a importância de nossa cultura, a cultura do primeiro homem realmente “autoconsciente”, as imagens sem data, as culturas dos outros homens, sobretudo as não dominadas pela cultura européia ocidental, o desenvolvimento da revolução industrial no século XX, a nova revolução eletrônica, a arquitetura, o desenho, a informação, recursos visuais adequados, arquivo de *slides*, biblioteca, revistas etc.?

e. Orientação pessoal e um ponto de vista psicológico: desenvolvimento de normas pessoais, evolução de gostos coletivos, padrões modernos de diferentes estilos de vida. A educação visual propicia a base de critérios, em lugar da imposição de critérios predeterminados de bom gosto. A ruptura de falsas barreiras mentais, evitando as práticas restritivas de disciplinas isoladas e das

barreiras artificiais entre os assuntos, preparou uma criança para enfrentar mais efetivamente a complexidade da vida moderna.

As implicações de uma cultura jornalística em crescimento requerem, mais do que nunca, a capacidade de penetrar os problemas em certa profundidade. Outro ponto é o desejo sempre crescente da criança de ver

as coisas orientada subjetivamente, muitas vezes envolvida de um "centro pessoal indulgente". É tarefa da educação desenvolver o centro pessoal a partir de suas forças existentes, mas ao mesmo tempo envolvendo o indivíduo de uma forma responsável, a fim de que ele possa contribuir para a sociedade e seu meio em vez de tornar-se uma vítima complacente e apática.

### Introdução

Modernamente, os educadores e terapeutas têm-se preocupado cada vez mais em encontrar caminhos para desenvolver o potencial criador do indivíduo, respondendo assim às necessidades e exigências dos tempos atuais.

O comportamento do homem se torna cada vez mais agressivo, como se evidencia pelas guerras em várias partes do mundo, pelas diversas formas de violência e pelas mortes provocadas pelas máquinas.

O abismo entre as gerações se torna cada vez maior, os laços familiares se enfraquecem, aumentando a insegurança do homem de nossos dias. Talvez uma das respostas para esses desajustes esteja na atividade artística, que pode contribuir significativamente para a maturação do indivíduo, seja ele adulto ou criança, normal ou excepcional. Essa atividade ajuda a desenvolver o sentido de

identidade pessoal e a organizar a percepção do meio ambiente, estabelecendo a interação.

Precisamos sempre ter em mente que a arte não constitui, de modo algum, uma atividade escapista; pelo contrário, é o meio pelo qual realizamos o que Woodsworth chamou de "ampliação da sensibilidade humana". Herbert Read também observou que tudo o que é harmônico, e que portanto representa a boa forma, pode ser considerado arte.

Para Jung a essência da obra de arte não consiste no fato de que ela esteja impregnada de características pessoais, mas que se situe muito acima do âmbito pessoal, ligando diretamente o coração e a mente individual ao coração e à mente da humanidade. O dado pessoal na arte constitui apenas um de seus aspectos. Essa é freqüentemente uma das grandes diferenças entre arte e o que ocorre na arteterapia. Nesta última, os fatores pessoais predominam.

Por vezes, os pacientes de Jung produziam trabalhos de real valor artístico, dignos de serem expostos à admiração do público. No entanto, Jung os olhava como algo mais do

\* Psicóloga clínica, licenciada pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Estudos da Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação do Hospital Psiquiátrico Pedro II, Rio, GB.

que simples expressões artísticas — o importante era o efeito que elas exerciam sobre o desenvolvimento emocional do próprio autor.

Na expressão criativa, seja pela pintura, modelagem, escultura, seja pela poesia, prosa, expressão corporal, dança ou música, o indivíduo aprende a brincar, experimenta e liberta uma energia que no momento em que surge não está sob o controle direto do Ego — esse é exercido depois que emerge a criação. A música e a dança, por exemplo, sempre exerceram grande influência sobre a sensibilidade do homem, mobilizando sentimentos inconscientes enraizados nas profundezas da psique.

Pelo fato da arteterapia se utilizar de uma linguagem simbólica universal, ela consegue ultrapassar barreiras culturais, diferenças de classe social, de idade, e muitas outras. Através dela o indivíduo consegue expressar conteúdos profundamente inconscientes que não poderiam ser trazidos à tona verbalmente.

No entanto, a arteterapia não pretende ser uma panacéia universal; é um entre muitos caminhos que podem levar ao mesmo objetivo, ou seja, integração do ser humano.

É importante lembrar que a arteterapia serve ao indivíduo, não a movimentos de massa, pois é no indivíduo que a vida se expressa com maior intensidade.

O interesse inicial nas produções artísticas dos doentes mentais resultou em duas correntes diversas que se dedicaram a esse estudo. Uma se interessava pela psicodinâmica da arte espontânea de doentes neuróticos e psicóticos e foi sendo desenvolvida gradativamente a partir das investigações psicanalíticas do inconsciente.

A outra corrente se aprofundou mais no significado estético da arte dos doentes mentais. PRINZHORN foi o pioneiro nesse campo com os estudos que publicou 35 anos depois de Simon e Lombroso. No seu trabalho *Bildneri der Geisteskranken* (Imagens dos doentes mentais) — 1922 — reproduz obras escolhidas do acervo da “Heidelberg Collection” que era formada por trabalhos reunidos em diversos hospícios de toda a Europa.

### Desenvolvimento da Arteterapia

Hoje a arteterapia está bastante difundida no Ocidente, principalmente na América do Norte, onde é empregada por quase todas as escolas psicológicas.

Entre 1876 e 1888, Max Simon, psiquiatra francês, e Cesare Lombroso, psiquiatra italiano e eminente criminalista, publicaram suas observações sobre as produções artísticas espontâneas de psicóticos. Simon baseou suas observações nas produções artísticas dos pacientes internados no hospital psiquiátrico que dirigia. Posteriormente, médicos de diversos hospitais italianos reuniram e publicaram o material estudado por Lombroso.

As observações feitas por Simon e Lombroso relativas ao estilo e ao simbolismo da arte psicótica continuam tendo interesse ainda hoje, embora algumas de suas colocações estejam ultrapassadas. Simon foi o primeiro a notar a semelhança entre a arte dos doentes mentais e a expressão plástica dos povos primitivos e das crianças. Lombroso por sua vez formulou a teoria do “estigma degenerativo” dos gênios, o que não é mais aceito pela psiquiatria atual.

O interesse inicial nas produções artísticas dos doentes mentais resultou

em duas correntes diversas que se dedicaram ao seu estudo. Uma enfocava a psicodinâmica da arte espontânea de doentes neuróticos e psicóticos e foi sendo desenvolvida gradativamente a partir das investigações psicanalíticas do inconsciente. Os primeiros estudos psicanalíticos haviam sido mais de ordem exploratória tendo em vista o fato de Freud afirmar que os psicóticos, devido a sua fixação narcisista e sua regressão, eram incapazes de relacionamento no processo analítico. Só depois que esquizofrênicos foram submetidos a tratamento psicanalítico bem sucedido, surgiu um interesse maior nas produções artísticas de psicóticos como meio terapêutico.

### **Aceitação da Arteterapia**

A maioria dos psicanalistas considera a expressão artística como um meio de acesso ao inconsciente e um precioso coadjuvante do diagnóstico. Psicanalistas conhecidos, como Ernst Kris e J. H. Plokker não reconhecem os efeitos curativos intrínsecos na pintura e outras expressões artísticas; Kris é de opinião de que o doente, ao expressar-se através da pintura, se envolve cada vez mais no seu mundo imaginário em vez de liberar os conteúdos inconscientes.

Margaret Naumburg foi a pioneira da arteterapia nos Estados Unidos. Quando iniciou o trabalho valorizava a pintura como acesso ao inconsciente e como meio de diagnóstico. No entanto, à medida que se aprofundava no estudo e na observação dos resultados do tratamento pela arteterapia, percebeu que a pintura continha um valor terapêutico intrínseco. Em seu livro, *Dynamically Oriented Art Therapy*, publicado em 1966, a Dra. Naumburg manifesta claramente essa opinião. Em outro de seus livros, *Schizophrenic Art: Its meaning in Psychotherapy*, apresenta a evolução de um caso clínico

de uma moça de 18 anos. Grande número de ilustrações explicitam a dinâmica do desenvolvimento clínico.

### **Campo Comum à Arte e à Terapia**

Psicoterapeutas interessados em encontrar novos caminhos para ajudar o homem a integrar-se reconheceram há anos o valor curativo da arteterapia. Carl Gustav Jung, há mais de meio século, já usava a expressão criativa na atividade clínica que desenvolvia.

No campo educacional aprendeu-se muito sobre a atividade lúdica das crianças e a criatividade nela implícita. Essa compreensão se estendeu ao mundo lúdico dos adultos, também intimamente relacionado com a criatividade e a arte. Jung observa que não somente o artista se realiza no mundo da fantasia, isso acontece com todo indivíduo criativo. O jogo constitui o princípio dinâmico da fantasia.

Jung afirma ainda que a atividade criativa da imaginação liberta o homem de suas algemas e ativa nele o espírito lúdico. Como enfatiza Schiller, o homem só é verdadeiramente humano quando brinca.

A criatividade, às vezes, necessita da proteção da penumbra, de não ser interpretada à luz do logos. Isso se evidencia na tendência de muitos artistas a não mostrarem seus trabalhos antes de concluídos. Qualquer reação ou comentário em relação ao novo que está surgindo, mesmo que seja positivo, poderá destruir a possibilidade de expressão criativa. O mesmo fenômeno ocorre com o processo da arteterapia.

### **Arteterapia Grupal**

O trabalho em grupo na arteterapia pode ser tão proveitoso quanto o

atendimento individual. A pintura atinge níveis mais profundos do que a palavra, pois, através da expressão não verbal, é possível expressar conteúdos das camadas mais profundas do inconsciente.

642

A expressão através de imagens é uma das mais antigas formas de comunicação do ser humano. Antes de surgir a palavra, já existia a expressão pictórica. Na pré-história, e em muitos lugares ainda hoje, o homem primitivo, não usa o EU para se designar chamando-se de “a Grande Árvore”, ou “o Leão Poderoso”, e do seu inimigo fala como da “Serpente Perigosa”, da “Seta Penetrante” etc.

Sabemos que os doentes mentais regredem a um nível primitivo, e por isso lhes é mais fácil a expressão através de imagens.

É bem conhecido o exemplo de Strindberg que, nos seus períodos de depressão, nos quais perdia a fala, se dedicava à pintura a fim de representar os conteúdos incomunicáveis pela palavra. Também Goya, Bosch, Van Gogh, Munch, são exemplos de como a pintura possibilita a representação dos demônios internos, sua concretização e consequente conscientização, o que pode levá-los à libertação.

Existem grupos de arteterapia nos quais todos os participantes fazem o mesmo trabalho. São tentativas de trabalhos coletivos, a fim de ajudar o doente a se comunicar no grupo. o que é sempre difícil para o doente mental. Podem ser encontradas grandes diferenças entre as partes, porém existe certo nivelamento, que constitui a integração almejada. O doente aprende a se comunicar com os outros e com o mundo. No entanto, esse tipo de trabalho só

pode ser feito com pacientes que tenham sintomas de doença similares.

### Arteterapia Familiar

A arteterapia familiar está estreitamente ligada a um movimento relativamente recente na pesquisa e terapia psiquiátrica, isto é, o trabalho com a família como unidade, especialmente no estudo da esquizofrenia. Iniciou-se com a participação ocasional de membros da família de pacientes nas seções de arteterapia que lhes eram destinadas. A produção pictórica e a interação das famílias foram tão reveladoras e produziram material tão inesperado que maior número de famílias começou a participar regularmente do programa de arteterapia, em condições semelhantes às da psicoterapia familiar conjunta.

O objetivo dessa forma de tratamento é de fazer com que o enfermo mental, assim como seus pais e irmãos, expressem seus sentimentos e emoções através de uma atividade artística; estabelece relações entre o caso individual e os padrões de interação familiar. A família inteira comparece às sessões e participa do trabalho, o que favorece uma dinâmica particularmente interessante no que diz respeito à manifestação dos relacionamentos interfamiliares, dando oportunidade de conhecer e estudar qualquer distorção do pensamento familiar. As sessões são conduzidas por um arteterapeuta, assistido por um observador participante.

Através do emprego do desenho feito em conjunto, uma família revela, e pode gradualmente esclarecer, sentimentos e atitudes de uns para com os outros. Os desenhos e as esculturas feitas espontaneamente trazem à tona material inconsciente que de outro modo dificilmente seria revelado.

O terapeuta que empregar a arteterapia como coadjuvante da terapia analítica, ou mesmo como meio diagnóstico, necessitará, antes de tudo, de muita sensibilidade, intuição e humildade. Deverá saber quando deve, ou não, interpretar, censurar, ou até contribuir com novas soluções. Podemos ilustrar essa afirmação com este fato ocorrido durante sessão de terapia familiar conduzida pela Sra. H. Y. Kwiatkowska. Um cliente (A) desenhou a figura de um homem se afogando no mar. Um helicóptero com as iniciais do serviço de saúde mental sobrevoava o local e jogara uma escada de cordas para socorrer o jovem. No entanto, ele não conseguia alcançá-la com a mão. O observador da sessão, num gesto espontâneo, sentindo o impasse do cliente, apanhou rapidamente um lápis e desenhou a figura de um homem na escada estendendo a mão ao que se afogava. Mostrou assim que ainda havia esperança para o rapaz que se considerava perdido no mar do inconsciente e que o serviço de saúde mental, representado pelo helicóptero com as iniciais, poderia salvá-lo.

Pela expressão plástica foi possível a colocação clara da situação angustiante em que o jovem se encontrava, o que talvez não tivesse sido possível através da comunicação verbal. A intervenção impulsiva do observador também preparara o terreno para uma ação firme e positiva por parte dos terapeutas.

A atividade descrita acima está sendo aplicada no National Health Institute, Departamento de Psiquiatria para Adultos, em Bethesda, Maryland, U.S.A., pela equipe chefiada pelo Dr. Lyman C. Wynne e pela arteterapeuta Sra. Hanna Yaxa Kwiatkowska.

A Sra. Kwiatkowska já esteve no Brasil, tendo ministrado cursos de arteterapia familiar na Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Como resultado desses cursos, sua técnica de diagnóstico familiar tem sido utilizada no Instituto de Psicologia Aplicada da PUC, onde se vinha desenvolvendo trabalho de avaliação estatística da arteterapia familiar. Alunos que freqüentaram aqueles cursos passaram a empregar essa técnica no Hospital Pedro Ernesto.

### Atividade Artística em Centros Terapêuticos

No Brasil, a mais expressiva experiência de terapia ocupacional, onde a livre expressão artística é empregada no tratamento de doentes mentais, desenvolve-se na Seção de Terapêutica Ocupacional e de Reabilitação (STOR), do Centro Psiquiátrico Pedro II, localizado no bairro do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, orientado há 25 anos pela Dra. Nise da Silveira.

Nesse setor de um conjunto hospitalar que abrange seis hospitais, os doentes têm a oportunidade de expressar livremente sua problemática através de pintura, modelagem, música, tapeçaria, bordados, encadernação ou cestaria.

Os monitores da STOR atuam de forma mais neutra possível, sendo sua principal função a de catalisadores. O monitor é o menos diretivo que possa, dispensando interesse e atenção ao doente sob seu encargo; freqüentemente estabelece-se então um elo afetivo que propicia e facilita a constelação de conteúdos até então inconscientes, contribuindo assim em muito para o desenvolvimento emocional e adaptação social do doente.

A STOR possui um Museu de Imagens do Inconsciente denominado APIS (Arquivo para Pesquisa sobre Imagens Simbólicas), que vem sendo organizado há cerca de sete anos nos moldes do Bild Archiv, de Zurich, e do ARAS (Archive for Research of Archtypal Symbolism), da *Bollingen Foundation*, de Nova Iorque.

O acervo atual do Museu do Engenho de Dentro abrange mais de 90.000 trabalhos de pessoas que estiveram em tratamento no Centro Psiquiátrico Pedro II.

Alguns dos doentes que trabalham nos *ateliers* da STOR foram transferidos do antigo hospício da Praia Vermelha para o Engenho de Dentro e estão sendo acompanhados desde a fundação do serviço. Esse tipo de observação longitudinal, por um período tão longo de tempo e documentado por produções pictóricas, é algo muito raro e de um valor inestimável para fins de estudos e pesquisas.

Outra instituição que usa a livre expressão como método de tratamento é a Casa das Palmeiras. É uma casa sem finalidades lucrativas, com capacidade para atender 35 pessoas em regime de meio expediente (13 às 17,30 h.). Seu objetivo principal é servir de ponte entre o indivíduo que sai do hospital psiquiátrico e ainda não se sente plenamente capacitado para enfrentar as exigências ameaçadoras da vida, na sociedade atual.

Na Casa das Palmeiras não há diferenciação visível entre clientes e pessoal técnico, que não usa uniforme de trabalho. O ambiente é mantido o mais próximo possível do mundo que os doentes terão que enfrentar, a fim de facilitar a transição. Os resultados obtidos com esse tipo de tratamento têm sido excelentes.

## A Atividade Artística em Instituições Educativas

Nas instituições para crianças excepcionais, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil, é também usada a expressão livre e criativa através do desenho, pintura, música, teatro e trabalhos manuais, em oficinas pedagógicas.

Deve-se a Helena Antipoff a iniciativa de organização das oficinas pedagógicas no Brasil, que, assim, as conceitua: "A oficina pedagógica é uma forma de assistência educativa em que o fator de maior importância é o trabalho manual usado como meio de educação, aliado a outras formas de assistência, que vêm ajudar o plano de recuperação, como a educação física, atividades artísticas, sociais e outras. Destina-se a adolescentes que, pelo seu desenvolvimento ou caráter, não podem freqüentar, normalmente, os cursos escolares, oficinas, escritórios ou outro local de trabalho profissional, permitindo assim aos jovens desajustados uma forma intermediária, *sui generis*, entre atividades escolares e trabalho produtivo."

No Estado da Guanabara, as oficinas pedagógicas foram instituídas em 1945, aproveitando o trabalho iniciado dez anos antes pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. As oficinas baseavam-se, principalmente, na expectativa de que o excepcional possui potencialidades que, devidamente estimuladas e treinadas através da aprendizagem vocacional, podem torná-lo elemento útil à comunidade.

Na Sociedade Pestalozzi do Rio fundou-se, em junho de 1973, a Associação Brasileira de Musicoterapia.

Durante nosso trabalho junto à Pestalozzi, tivemos ocasião de acompa-

nhar vários casos em que a expressão artística livre, aliada ao relacionamento positivo com a orientadora, produziu resultados animadores.

Um desses casos, G., menino de 13 anos, sofrendo de sério prejuízo neurológico, incoordenação e agitação psicomotora, conseguiu superar esses sintomas dedicando-se ao trabalho de tapeçaria sob a orientação de uma artesã competente e estimuladora. O menino não só produziu tapetes de boa qualidade, como também criou seus próprios motivos e combinou as cores que usava, intuitiva e harmonicamente.

A melhora obtida, nos seis meses em que frequentou o *atelier* de tece-lagem, foi significativa. Lamentavelmente não foi possível dar continuidade a essas atividades terapêuticas, uma vez que o menino se retirou das oficinas pedagógicas.

Meninos mongolóides, nessa mesma oficina, conseguem tecer colchas e tapetes que em nada ficam a dever à produção de indivíduos normais.

Em outro caso, F., um rapaz de 22 anos, com deficiência mental e profunda problemática sexual, pôde sobrepujar a crise em que se encontrava expressando-se através do desenho. O jovem não conseguia verbalizar seu problema, porém conseguiu comunicá-lo a seu terapeuta através do primeiro desenho que fez. O problema nunca foi ventilado verbalmente, mas o efeito autocurativo da repetida expressão pictórica do foco do problema, fez com que fosse possível ultrapassar a problemática que lhe estava trazendo dificuldades no seu relacionamento com o meio familiar.

Como vemos, o campo de aplicação de expressão artística como meio educativo e terapêutico é muito amplo.

Quando, portanto, falarmos em arte na educação, precisamos sempre destacar dois aspectos principais:

- a) O aspecto preventivo, que é usado na educação criativa, na qual a arte é usada sem nenhuma intencionalidade, isto é, desempenha o papel de coadjuvante no desenvolvimento da personalidade global integrada, sem se deter no aspecto terapêutico que implicitamente estará incluído.
- b) O aspecto terapêutico, tendo como finalidade o restabelecimento ou a melhora dos desajustes psico-emocionais do educando e do educador.

No Rio de Janeiro, numerosos educandários já integram as atividades artísticas em seus currículos. A Reforma do Ensino abriu as portas dos estabelecimentos de ensino à educação artística, o que trará enormes benefícios para a criança brasileira.

Nesse campo cabe ressaltar a contribuição pioneira da Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 8-7-48. Seu trabalho mais importante consiste em difundir por todo o Brasil, através de cursos de formação de professores, as idéias e a filosofia de uma educação criativa. Existem classes para crianças e adolescentes que se beneficiam da atmosfera de livre criatividade transmitida pela escola e seus professores.

Durante o ano realizam-se cursos intensivos de atividades artísticas integradas na educação para professores da Secretaria de Educação, bem como para outros professores e profissionais que se especializam nesse campo.

Mantém intercâmbio permanente com a *International Society of Education through Art* (INSEA); no

momento está sendo organizada a diretoria e os estatutos do órgão que representará a INSEA, no Brasil.

Há várias posições em relação à educação criativa, dependendo muito da linha de pensamento do educador. Existem os pedagogos autoritários que defendem a posição de que a criança deve ser integrada na vida adulta o mais rápido possível, sem discernir muito entre as diferenças individuais; de outro lado, os educadores de orientação não diretiva são a favor de uma educação livre e consideram que o caminho mais curto para a criança chegar a uma integração no mundo adulto é viver plenamente a sua própria experiência. Muitos procuram respostas na Psicologia e na Psicanálise. No entanto, a Psicologia também ainda se encontra em fase de pesquisa e de busca nesse campo, e ainda não conseguiu dar respostas satisfatórias a muitas indagações.

Uma delas é sobre o real significado da educação artística. O professor Marc Soriano, eminente psicólogo e educador do Departamento de Pesquisa da Sorbonne, de Paris, quando visitou o Brasil, em 1972, como representante da França no Seminário Internacional de Literatura Infantil realizado em São Paulo, endossou a opinião de que a educação artística seria a expressão total simbólica das funções libidinosas da criança, e, ao mesmo tempo, um indicador de como a censura da sociedade estaria sendo aceita por ela. A educação artística teria se originado a partir das experiências de Freud com o caso do pequeno Hans. Através dos desenhos de cavalos, o menino conseguiu expressar conteúdos inconscientes, produzindo um efeito catártico autocurativo.

Naturalmente a opinião do professor francês é válida, mas não abrange nem esgota todo o significado da arte

na educação. Não há dúvida de que toda e qualquer expressão simbólica tem um aspecto diagnóstico e concomitantemente exerce influência terapêutica. Através dela são eliminadas tensões que de outra forma seriam reprimidas, com efeitos por vezes catastróficos.

Um dos principais objetivos da Pedagogia moderna é desenvolver o potencial criativo das pessoas. Herbert Read já salientava: "Para termos homens inteligentes e bem integrados, devemos ajudar a criança a se desenvolver através da educação criativa artística, pois constitui ela o melhor meio de alcançar uma integração total da personalidade."

Para chegar a esse ideal, o educador, seja ele professor ou terapeuta, necessita antes de tudo de grande maturidade, reunindo a força do caráter ao amor. A chave do seu sucesso estará no relacionamento harmônico de sua personalidade com sua função.

### Literatura Consultada

FREUD. Sigmund. *Obras completas*. Madri.

———. *An autobiographical study*. Trad. James Strachey. Londres, Hogarth Press, 1948.

———. *Der Mann Moses und die Monotheistische*. Amsterdam, p. 241.

———. Postscript to a case of paranoia. Trad. Alix & James Strachey. In: *Collected Papers*. Londres, Hogarth Press, 1933. v. 3 p. 467-70.

———. From the history of an infantile neurosis. Trad. Alix & James Strachey. In: *Collected Papers*. Londres, Hogarth Press, 1933. v. 3 p. 473-605.

- FREUD, Sigmund. *Das Ich und das Es*. S. Fischer Verlag. Jünfte Auflage Gesammelte Werke Band XIII. p. 235-90.
- JUNG, Carl Gustav. The integration of personality. In: *Col. Works*. Londres, Kegan Paul, 1948. p. 313.
- JACOBI, Jolande. *Vom bilderreich der seele*. Olten, Walter Verlag, 1969. p. 308.
- KRIS, Ernst. Psychoanalysis and the study of creative imagination. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*. 29 (4) 1953.
- . *Psychoanalytic exploration in art*. Londres, George Allen, 1953. p. 358.
- KWIATKOWSKA, H. Y. Family art therapy: experiments with a new technique. *Bulletin of Art Therapy*. 3. ed. Paris, Reinwald, 1903. p. 616.
- LOMBROSO, Cesare. *L'homme de genie*, 3. ed. Paris, Reinwald, 1903. p. 616.
- NAUMBURG, Margaret. *Dynamically oriented art therapy, its principles and practice*. New York, Grune & Stratton, 1966.
- . *Psychoneurotic art: its function in psychotherapy*. New York, Grune & Stratton, 1953. p. 148.
- NAUMBURG, Margaret. *Schizophrenic art: its meaning in psychotherapy*. New York, Grune & Stratton, 1950. p. 147.
- PRINZHORN, Hans. *Bildnerie des geisteskranken*. Berlin, Springer, 1922. p. 300.
- READ, Herbert. *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1955. p. 342.
- . *The redemption of the robot*. Nova York, Trident Press, 1966, 254 p.
- . *As origens da forma na arte*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1967. p. 202.
- SECHEHAYE, M. A. *Symbolic realization: a new method of psychotherapy*. New York, International University Press, 1951. p. 184.
- SILVEIRA, Nise. Vinte anos de terapêutica ocupacional. *Revista Brasileira de Saúde Mental*, n. 12, 1966.
- SIMON, P. Max. L'imagination dans la folie: étude sur les dessins, plans, descriptions et costumes des aliénés. *Ann. Med. Psychology*, (16): 358-90. 1876.
- ULMAN, Elinor. Therapy is not enough. *Bulletin of Art Therapy*. Washington, (6): 3. 1966

## **DOCUMENTAÇÃO**

---

*Ratificando a Indicação nº 36, de 7/8/1973, sobre "Mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do Curso de Licenciatura em Educação Artística", o Conselho Federal de Educação aprovou em sessão de 9/8/73 o Parecer nº 1.284/73, relatado pelo Conselheiro Valmir Chagas.*

*Divulgamos a íntegra do Parecer com o projeto de resolução.*

### **1. Parecer**

Esta é a primeira Indicação Específica dentre as cinco previstas na Indicação Básica nº 23/73, em que se deverão fixar os mínimos de conteúdo e duração para as licenciaturas de "educação geral". Focaliza-se o curso de Educação Artística, dando por supostos e incorporados os princípios e normas, não apenas daquela Indicação Básica, como da Indicação Introdutória nº 22/73 em que se disciplinou genericamente o preparo do magistério em face da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ao mesmo tempo, considera-se a dupla circunstância de que a nova licenciatura excede os limites do "geral" para alcançar também a área de "formação especial" (Ind. 22, conclusão 6.2) e, conquanto

autônoma, se insere no complexo de cursos que formam o "campo de Comunicação e Expressão" (Ind. 23, conclusão 1.3).

Como as demais, de acordo com o modelo já traçado, a licenciatura aqui focalizada poderá estruturar-se em duração plena ou curta, ou em ambas as modalidades. Proporcionará sempre a "habilitação geral" em Educação Artística — o próprio título — e "habilitações específicas" relacionadas com as grandes divisões da Arte (Ind. 22, conc. 10): não mas de uma de cada vez, ante a natureza e amplitude dos estudos a realizar. O currículo terá, assim, uma parte comum que as instituições sempre oferecerão, qualquer que seja a modalidade escolhida de duração, e outra diversificada em consonância com as habilitações específicas programadas.

### **O Currículo: Parte Comum**

A parte comum deverá revestir a tríplice função de a) na modalidade de curta duração, constituir-se um núcleo suficiente ao professor-orientador de Educação Artística para as suas atividades de ensino, sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho; b) na de duração plena, formar esse

mesmo núcleo e servir de base à escolha e ao cultivo das habilitações específicas; e c) em ambas as modalidades, situar o curso no campo mais amplo de Comunicação e Expressão. Para atender a esta última função, indicam-se duas matérias — Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humanas e Folclore Brasileiro — e duas outras para a segunda: Estética e História da Arte e, sobretudo, Formas de Expressão e Comunicação Artística. Convenientemente reunidas e integradas, as quatro devem cobrir a primeira função, configurando o mínimo indispensável ao preparo do mestre polivalente que alcance, ou não, o nível das habilitações específicas.

*Os Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humanas* entendem com os fatores de toda ordem, notadamente psicossociais, que explicam o fenômeno expressão-comunicação no vasto reino da *forma*, tomada esta em sua acepção lata que ultrapassa as manifestações estritamente artísticas. Sem exaurir-se nas abordagens teóricas, inevitáveis até certo ponto, seu estudo há de alcançar a natureza e os processos ou características mais gerais desse fenômeno em suas dimensões individual e coletiva, que são, no fundo, expressões vivas da cultura nacional (Lei 5.692/71, art. 4º, § 2º).

Ainda, portanto, na integração da Arte em seu contexto mais próximo, o *Folclore Brasileiro* surge como solução de tal evidência que chega a ser incompreensível se haja até hoje deixado de incluí-lo, diretamente, nos currículos próprios de grau superior e, indiretamente, nos dos graus escolares que a este precedem. Memória e alma coletiva, impregnada de “significados” como *formas* sedimentadas de ser e de viver, o folclore constitui expressão por ex-

celência da cultura de um povo: não apenas um registro inerte de pitorescos, mas uma fonte sempre renovada onde é possível encontrar, em estado latente ou manifesto, muitos dos traços comportamentais que distinguem e individualizam cada nação.

Daí por diante, na parte comum, focaliza-se propriamente o setor artístico em matérias que se continuam e completam. Pela *Estética e História da Arte*, considera-se o fato estético em si mesmo — em seus condicionamentos, em seu processo, em seus resultados — e em sua lenta e constante evolução que é, afinal, a busca de *Formas de Expressão e Comunicação Artística* ajustada a cada época e a cada circunstância. O estudo dessas formas passa então a constituir um ponto de chegada, na terminalidade da licenciatura de 1º grau, e um ponto de partida, na continuidade de uma habilitação específica a desenvolver-se em duração plena.

Em ambas as hipóteses, óbvio se torna que não basta permanecer em generalidades sobre as Formas de Expressão e Comunicação. No mínimo, será necessário que o aluno tenha experiência das quatro áreas já previstas na Indicação nº 23/73 (Conc. 44): Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música, Desenho. Não, decerto, a um nível de especificidade que as desmembre funcionalmente do conjunto artístico, mas com o teor de individualização necessário a que possa ele fazer uma opção consciente para prosseguimento de estudos e, se for o caso, atuar com eficiência na escolha de 1º grau.

Impõe-se, em conseqüência, um grande equilíbrio entre os dois extremos; equilíbrio contra o qual, aliás, milita a tradição brasileira de um ensino superior prematuramen-

te especializado. De qualquer modo, insistimos em que a isto já não deve conduzir aquela individualização. Tal como o candidato a uma habilitação específica, em determinadas divisões da Arte. Conquanto sem desconhecer essas divisões, cabe-lhe apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os quais venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis do seu mundo interior. O *processo*, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter.

Estas considerações levam sem dúvida a que, na elaboração dos currículos plenos, a matéria "Formas de Expressão e Comunicação" seja desdobrada quer em disciplinas diferenciadas, quer em subprogramas de disciplina única ministrada por vários professores. Numa e noutra alternativa, porém, exige-se adequada coordenação, para que possa o futuro mestre perceber o fato artístico na substancial unidade de que se reveste em meio a suas distintas manifestações. Assim irá ele tratá-lo depois, no exercício do magistério, e não ainda em divisões das "artes" para as quais existem as habilitações específicas.

Observamos ainda, nesta parte comum, que tanto os Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas como o Folclore Brasileiro são matérias que se exigem pela primeira vez, com obrigatoriedade nacional. Algumas instituições, assim, poderão não dispor de professores para ministrá-las imediatamente. Onde e quando tal ocorrer, a solução é programar *transitoriamente* seu ensino para fase mais avançada do curso, enquanto se preparam os docentes que por elas irão responsabilizar-se. Certo, não se trata de formar desde o começo esses professores, mas de especializar, para o

magistério das novas disciplinas, profissionais do campo artístico ou de campos afins cuja experiência os indique para tanto.

## O Currículo: Parte Diversificada

A parte diversificada, característica do curso em duração plena, destina-se basicamente a formar professores para as disciplinas relacionadas com as grandes divisões artísticas. A enumeração inicial de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho nada tem de exaustiva e pode ser enriquecida com outros *cortes* que as instituições façam em seus currículos plenos. Apenas, quando assim ocorrer, o acréscimo dependerá de aprovação deste Conselho para que o diploma tenha validade nacional (Ind. 22/73 — Conc. 6.3 e 6.4). O magistério daí resultante será, decerto, mais freqüente nas opções profissionalizantes do ensino de 2º grau; porém não exclusivo. A educação artística só é obrigatoriamente globalizada até a quinta ou a sexta série do 1º grau. Daí por diante, embora não se proíba o seu prosseguimento como "atividades" e "áreas de estudo", parece aconselhável que o aluno já particularize uma ou duas das "artes", ainda *como educação geral*, qualquer que seja o campo "especial", artístico ou não, que venha a escolher no 2º grau.

Outra vantagem da diversificação, a partir de uma base comum, está na possibilidade de circulação do preparo feito com vistas ao magistério para outras ocupações não-docentes do setor artístico. De várias maneiras poderá isso ocorrer. O aluno, por exemplo, deixa de receber a formação pedagógica da licenciatura e a substitui por estudos aprofundados de conteúdo — teatro, música, pintura etc. — obtendo ao fim um di-

ploma de bacharel. Mais tarde, se assim o entender, completará aquela formação e receberá também o título de licenciado. Inversamente, o que já possua a licenciatura, em pouco tempo, se credenciará ao bacharelato. Sem mencionar a hipótese mais rara do Mestrado, a que sempre deverão ter acesso tanto licenciados como bacharéis.

654

Esta e outras aberturas foram também levadas em conta na fixação dos mínimos de conteúdo para a parte diversificada. Aí sempre se inclui uma abordagem de “evolução” em prosseguimento, agora individualizado, à “História da Arte” exigida na parte comum. Temos assim a *Evolução das Artes Visuais*, prescrita para Artes Plásticas; a *Evolução do Teatro e da Dança*, para Artes Cênicas; a *Evolução da Música*, para esta; e a *Evolução das Técnicas de Representação Gráfica*, para Desenho. É de grande importância que o artista ou professor de Arte seja capaz de situar temporalmente o seu campo estético, pois só assim terá consciência de suas transformações, ao longo da própria transformação humana, e poderá distinguir a autêntica inovação do que represente mera repetição do antigo ou, como é freqüente, não chegue a merecer o nome da Arte. Afinal, por mais “neutras” que eventualmente se apresentem, as “formas” artísticas não fogem às leis que presidem à marcha do Saber.

Além desse estudo evolutivo, prevêem-se para a *habilitação em Artes Plásticas* três outras matérias na configuração do conteúdo mínimo: *Fundamentos de Linguagem Visual*, abrangendo a psicologia de forma, particularmente da percepção, e os elementos fundamentais da composição: ritmo, harmonia, movimento, cor etc.; *Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos*,

compreendendo esses materiais e técnicas em si mesmos e, quanto aos primeiros, sua origem, sua confecção artesanal ou industrial, seu emprego geral e sua aplicação ao ensino; e *Técnicas de Expressão e Comunicação Visual*, incluindo a expressão em superfície, volume e movimento, a programação visual e todo um mundo de recursos que vai da cerâmica, da gravura e das artes gráficas (embalagem, cartaz, ilustração, propaganda) à estória em quadinhos, à fotografia, ao cinema e ao desenho animado. Uma grande margem de opção reserva-se, portanto, às instituições no planejamento desta matéria.

Para a *habilitação em Artes Cênicas*, acrescentam-se: *Expressão Corporal e Vocal*, como uma análise de recursos e possibilidades a desenvolver; *Encenação*, compreendendo o espaço cênico e os elementos expressivos da cena, para chegar à encenação propriamente dita — coordenação, atuação — e a metodologia do teatro e da dança; *Cenografia*, abrangendo iluminação, sonoplastia, maquete e caracterização de figuras; e *Técnicas de Teatro e Dança*, em que mais diretamente se exercitarão o teatro e a dança de origem clássica, moderna ou folclórica, sem esquecer os recursos pedagógicos do tipo oficina de teatro infantil (teatro de bonecos, teatro de mão) ou jogos de teatro.

Para a *habilitação em Música*, prescrevem-se também: *Linguagem e Estruturação Musicais*, matéria de cunho prático em que, a partir de noções ministradas na “evolução” (modalismo, tonalismo, atonalismo etc.) se chegará às técnicas e aos exercícios de criação; *Técnicas de Expressão Vocal* — Canto Coral e outras — de alto significado para a formação geral da personalidade, não só por levarem à consciência da

importância da voz humana, enquanto veículo de comunicação e expressão, como por basear-se em atividades de conjunto e constituir-se, assim, valioso recurso de integração social dos educandos; *Práticas Instrumentais*, compreendendo o estudo dos vários instrumentos musicais, com particularização de alguns dentre eles segundo possibilidades e inclinações individuais; e *Regência*, entendendo como experiência em conduzir a realização musical, de que deve resultar uma visão global do processo de criação e recriação nos diversos níveis primitivos, popular, folclórico e erudito.

Para a *habilitação em Desenho*, finalmente, deverão estudar-se além de evolução: *Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica* — Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectiva — com caráter acentuadamente prático de preparação às *Técnicas de Representação Gráfica* propriamente ditas: Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores, entre outros; *Técnicas Industriais*, como estudo dos recursos mecânicos de geração de forma para industrialização a partir, tanto quanto necessário, do conhecimento de técnicas artesanais básicas; e *Introdução ao Desenho Industrial*, focalizando projeto, desenvolvimento e execução de protótipos.

Demos, assim, a esta habilitação um sentido e amplitude que nos parece de todo conveniente no atual momento brasileiro. Se o licenciado irá lecionar em áreas profissionalizantes, e poderá mesmo obter um bacharelado, não há por que omitir do currículo este aspecto utilitário, desde que sem fugir ao objetivo artístico do curso. Originariamente um meio expressivo, o Desenho foi mais tarde utilizado como instrumento de raciocínio espacial e de representa-

ção técnica das formas bi e tridimensionais: Geometria Descritiva, Desenho Geométrico. Não se desvinculou, porém, do mundo da expressão e de criatividade; apenas ajustou-se a novas condições. É o que ocorre agora com o *Design*, que significou uma verdadeira síntese dessas duas tendências ou direções.

Por isto é que o próprio *Design*, aqui imperfeitamente chamado “Desenho Industrial”, foi também incluído no currículo, embora com a ressalva de uma simples “introdução” que não impede as instituições de atribuir-lhe maior ênfase. Seu endereço é sem dúvida prático, mas não deixa de ser igualmente pedagógico. Numa época dominada pela tecnologia, em que todos vivemos cercados de formas industrialmente concebidas e construídas, o professor de Desenho já não pode ignorar, nem deixar de considerar em seu ensino, esta característica profundamente atual de sua habilitação.

### Formação Pedagógica

Tal como está previsto na conclusão 3.1 da Indicação nº 22/73, aos mínimos até aqui fixados virá somar-se a formação pedagógica da licenciatura. Para essa formação, que deverá incorporar-se e ajustar-se aos conteúdos nos vários currículos plenos, serão baixadas normas especiais em consonância com a nova política do magistério. Até então, as instituições que organizem de imediato o curso de Educação Artística poderão ater-se à Resolução número 9/69, oriunda do Parecer número 672/69, com a orientação geral contida nas conclusões 7.1, 7.2, 7.3 e 8.0 da Indicação 22. É uma ressalva quase desnecessária: de um lado, porque já se encontra em preparo a revisão do Parecer 672, devendo sua aprovação ocorrer muito proximamente; de outro, porque os

cursos imediatamente iniciados não começarão a ministrar formação pedagógica antes do segundo ano letivo.

### Duração

656

Previmos como duração mínima do curso, abrangendo as matérias de conteúdo e a formação pedagógica, a) 1.500 horas de atividades, a serem integralizadas em tempo total variável de um e meio a quatro anos letivos, com o termo médio de dois anos, para a modalidade de curta duração; e b) 2.500 horas, integralizáveis de três a sete anos letivos, com o termo médio de quatro anos, para a duração plena. Assim, em vista das peculiaridades do setor artístico, adotamos um esquema superior ao que se traçou como referência para as humanidades e idêntico ao traçado para as áreas de Ciências e Tecnologia. Valemo-nos para tanto da faculdade contida na conclusão 5.3 da Indicação número 22/73.

### Conclusão

Consolidando essas idéias e soluções, apresentamos em anexo um Projeto de Resolução que, se aprovada esta indicação e homologada pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura, deverá ser baixada pelo Sr. Presidente do Conselho. Ao fazê-lo, registramos com prazer a colaboração, direta ou indireta, de professores de Arte dos mais variados pontos do País e, em especial, da Professora Teresinha Rosa Cruz, da Universidade de Brasília, que muito contribuiu para que chegássemos, praticamente sob consenso, a resultados que espelham as novas orientações emanadas da Lei número 5.692/71.

Brasília, em 6 de agosto de 1973

## 2. Projeto de Resolução (Anexo à Indicação n.º 36)

*Fixa os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Educação Artística.*

O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, na forma do que dispõe o artigo 26 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, combinado com os artigos 29 e 30 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; e tendo em vista as Indicações CFE nºs 22, 23 e 36/73, homologadas pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura, que a esta se incorporam,

### RESOLVE:

Art. 1º O curso de licenciatura em Educação Artística, a que se refere a conclusão 1.4 da Indicação número 23/73, terá por objetivo formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionadas com o setor de Arte.

Art. 2º O curso de Educação Artística será estruturado como licenciatura de 1º grau, de curta duração, ou como licenciatura plena, ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, de acordo com os planos das instituições que o ministrem.

Parágrafo único. A licenciatura de 1º grau proporcionará habilitação geral em Educação Artística e a licenciatura plena, além dessa habilitação geral, conduzirá a habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, sem exclusão de outras que sejam acrescentadas por este Conselho ou pelas instituições de ensino superior, na forma da conclusão 6.3 da Indicação nº 22/73.

Art. 3º O currículo mínimo do Curso terá uma parte comum a todas as habilitações, suficiente em termos de conteúdo para a licenciatura de 1º grau, e uma parte diversificada em função de habilitações

específicas, ambas suscetíveis de acréscimos a nível de currículo pleno.

§ 1º O currículo mínimo do curso de Educação Artística abrangerá as seguintes matérias:

1. *Na Parte Comum*

- 1.1. — Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas
- 1.2. — Estética e História da Arte
- 1.3. — Folclore Brasileiro
- 1.4. — Formas de Expressão e Comunicação Artística

2. *Na Parte Diversificada*

2.1. — *Habilitação em Artes Plásticas*

- 2.1.1. — Evolução das Artes Visuais
- 2.1.2. — Fundamentos da Linguagem Visual
- 2.1.3. — Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos
- 2.1.4. — Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais

2.2. — *Habilitação em Artes Cênicas*

- 2.2.1. — Evolução do Teatro e da Dança
- 2.2.2. — Expressão Corporal e Vocal
- 2.2.3. — Encenação
- 2.2.4. — Cenografia
- 2.2.5. — Técnicas de Teatro e Dança

2.3. — *Habilitação em Música*

- 2.3.1. — Evolução da Música
- 2.3.2. — Linguagem e Estruturação Musicais
- 2.3.3. — Técnicas de Expressão Vocal
- 2.3.4. — Práticas Instrumentais
- 2.3.5. — Regência

2.4. — *Habilitação em Desenho*

- 2.4.1. — Evolução das Técnicas de Representação Gráfica
- 2.4.2. — Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva, Perspectiva)
- 2.4.3. — Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores ... entre outros)
- 2.4.4. — Técnicas Industriais
- 2.4.5. — Introdução ao Desenho Industrial

§ 2º A matéria "Formas de Expressão e Comunicação Artística", incluída na parte comum, compreenderá pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas e, desdobrada ou não, será ministrada com uma visão integrada do fenômeno artístico.

§ 3º Além das matérias previstas nos parágrafos anteriores, será obrigatória a formação pedagógica prescrita na Resolução deste Conselho que disciplina o assunto.

§ 4º Observados os mínimos prescritos no artigo 3º desta Resolução, às instituições que ministrem o curso de Educação Artística em duração plena será facultado:

- a) prolongar em qualquer das habilitações específicas o estudo de matérias da parte comum, com o caráter de aprofundamento;
- b) admitir que matérias prescritas para uma habilitação específica sejam estudadas em outras, a título de enriquecimento.

Art. 5º O curso de Educação Artística terá como duração mínima:

- a) na modalidade de licenciatura de 1º grau, mil e quinhentas (1.500) horas a serem integralizadas em tempo total variável de um e meio a quatro anos letivos, com o termo médio de dois anos;
- b) na modalidade de licenciatura plena, duas mil e quinhentas (2.500) horas a serem integralizadas em tempo total variável de

três a sete anos letivos, com o termo médio de quatro anos.

Art. 6º As instituições que ministrem o curso de Educação Artística em duração plena será lícito oferecer uma ou mais habilitações específicas, não podendo o aluno seguir mais de uma habilitação de cada vez.

Art. 7º O diploma do curso de Educação Artística, ministrado em duração curta ou plena, conterà no anverso a habilitação geral correspondente ao título do curso e, quando de duração plena, trará no verso as habilitações específicas: a inicial e, quando for o caso, as que sejam obtidas por acréscimo.

Art. 8º Respeitado o que se prescreve como habilitação específica na Resolução correspondente à formação pedagógica das licenciaturas, para cumprimento do disposto no art. 30 da Lei nº 5.692/71, o diploma do curso de Educação Artística dará direito a exercício do magistério:

- a) nas atividades de Educação Artística do ensino de 1º grau, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, quando obtido em duração curta ou plena;
- b) nas atividades de Educação Artística e nas disciplinas de formação especial em Artes, do ensino de 2º grau, quando obtido em duração plena.

Art. 9º A presente Indicação entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(a) Valnir Chagas

*Cumprindo diretrizes de seu programa de ação, a UNESCO empreendeu survey internacional sobre Arte/Educação, tomando como amostra a experiência de 12 Estados-membros, distribuídos pelos diversos continentes.*

*O Relatório desse trabalho, editado em 1972, compreende sete títulos: I. Conceitos básicos de Arte/Educação; II. As artes visuais na educação geral; III. A educação do artista profissional; IV. A educação do professor de arte; V. Arte/Educação relacionada com a vida e a herança cultural da comunidade; VI. Aspectos nacionais e internacionais; VII. Produção e emprego de materiais.*

*Desse Relatório, destacamos o prefácio e os capítulos I e IV.\**

### Prefácio

O presente estudo faz parte do programa de arte/educação adotado pela Conferência Geral da UNESCO em sua décima quinta sessão.

Seu objetivo é proporcionar, aos administradores educacionais, aos estu-

dantes e professores, bem como ao público em geral, informação sobre o que pensam e fazem os diferentes países no campo da Arte/Educação.

Doze Estados-Membros foram convidados a apresentar relatórios preparados por especialistas de sua escola. A seleção dos países foi feita de modo a proporcionar um estudo comparado, abrangendo os cinco continentes, incluindo países grandes e pequenos, civilizações antigas e modernas, sociedades tecnologicamente avançadas e culturas tradicionais, comunidades urbanas e rurais.

Os autores são:

Basílio Uribe — Argentina  
Arthur A. Philpot — Austrália  
Jerome J. Hansman — Estados Unidos da América  
Michel de Guillenchmidt — França  
H. A. Gade — Índia  
Enrico Accatino — Itália  
Yoshio Koike — Japão  
Yusuf A. Grillo — Nigéria  
James M. Hockey — Reino Unido da Grã-Bretanha  
J. A. Soika — República Federal da Alemanha  
Jaromir Uzdil — Tchecoslováquia  
Boris P. Yusov — União Soviética

\* Tradução de Marla Helena Rapp, técnico de educação do CBPE.

O estudo revela numerosas diferenças e algumas semelhanças expressivas, principalmente quanto ao lugar ocupado pela Arte/Educação no ensino em geral. Em alguns países há certa dicotomia entre teoria e prática, surgindo problemas práticos de aplicação, de princípios na sala de aula; alguns tentam introduzir modificações que melhorem o sistema, considerado inadequado.

Embora a arte seja cada dia mais reconhecida como parte essencial do ensino, em alguns países a educação artística limita-se apenas a uma ou duas aulas de desenho por semana. Já em outras, o programa é rico e variado em todos os níveis.

Alguns pontos de convergência são dignos de nota. A União Soviética atribui significado especial aos valores morais e sociais da educação estética, desenvolvendo a linguagem visual e gráfica capaz de favorecer a discriminação visual e a compreensão dos demais povos e respectivas culturas. A Arte/Educação ocupa lugar de destaque, reconhecida como estímulo para expandir a possibilidade de criar beleza e gratificar-se.

A Arte/Educação na Nigéria aparece associada ao problema contemporâneo de identidade cultural. As artes tradicionais daquele país, como toda arte folclórica, se originaram do modo de vida do povo em seus aspectos funcionais.

Embora o modo de vida africano esteja mudando rapidamente, países como a Nigéria reconhecem o papel das artes no processo de transição de uma forma de sociedade para outra.

A Arte/Educação oferece oportunidades para livre expressão criativa através dos diferentes recursos de comunicação; ao mesmo tempo forma homens e mulheres capazes de

sentir orgulho em utilizar as próprias mãos, e que certamente respeitarão e darão valor aos trabalhos de arte contemporâneos ou antigos.

No Reino Unido, as artes são consideradas disciplina geral livre, parte integrante da educação em seu todo, merecendo ser encorajada, como veículo de um processo de comunicação e expressão que deve estar presente em toda a vida escolar. As escolas profissionais de arte substituíram o tipo convencional de oficina, utilizado no século passado, por ambientes alegres e dinâmicos, que aplicam as idéias oriundas da *Bauhaus* da década de 30, a tecnologia sofisticada de hoje e o movimento que procura nivelar a educação artística às disciplinas universitárias tradicionais.

É longa a história da experimentação em Arte/Educação, na República Federal da Alemanha. O ponto de vista predominante é o de que a criança ficará privada de algo importante, no processo educacional, se não forem levados em conta seus impulsos de desenvolvimento humano.

Na Tchecoslováquia, considera-se que a Arte/Educação ajuda a integrar as funções mentais, e a moldar o estilo de vida. A Arte/Educação, na Austrália, visa ajudar a criança a explorar ao máximo as diferenças individuais, que constituem elementos vitais da personalidade. Acredita-se que, no passado, se dava ênfase exagerada à conformidade e uniformidade. Reconhece-se, agora, a importância das diferenças individuais, hoje melhor encorajadas através dos meios naturais de expressão representados pelas artes.

Nos Estados Unidos, várias definições de arte vêm sendo debatidas. Os artistas exploram novos recursos, novos meios de criar formas estéticas, em busca de um equilíbrio sutil

e controlado. A fusão da arte com a antiarte, *happenings*, ambientes, efeitos de luz e estruturas cinéticas alteram rapidamente a concepção sobre o que seja arte. Experimentos em arte e tecnologia, em arte e ciências, experimentos com computadores e outros equipamentos congêneres questionaram as idéias tradicionais sobre arte, alterando em consequência a orientação metodológica do ensino artístico. A ênfase inicial se traduz atualmente em ajudar o aluno a adquirir conceitos mais amplos, levando-o a perceber, realizar, apreciar e criticar, ver e sentir as relações visuais, produzindo ele próprio obras de arte, conhecendo e compreendendo objetos de arte e avaliando trabalhos alheios.

Os países europeus, em geral, possuem longa e brilhante tradição, tanto em arte como em educação. Entre eles, cabe destacar a extraordinária herança artística da França e Itália. E é interessante notar que esses dois países estão entre os doze aparentemente menos satisfeitos com o atual sistema de Arte/Educação, sendo dos mais empenhados no processo de revisão e melhoria.

A Argentina, um dos países que mais incentivam a atividade artística, reconhece as graves deficiências do atual sistema de Arte/Educação. Elaborou planos para reestruturar seus programas nacionais nesse campo.

As duas culturas asiáticas representadas, Índia e Japão, dispoem ambas de imensa e antiquíssima tradição cultural, se defrontam com problemas bem diferentes de Arte/Educação. O estudo revelou grande variedade de estruturas nesse campo.

Em alguns países, o currículo estabelecido pelo órgão central é obrigatório; em outros, não há centralização. Nos Estados Unidos, 21.000

autoridades educacionais decidem quanto a objetivos, conteúdo e organização dos programas escolares locais.

Museus, bibliotecas, centros juvenis e culturais, recursos de comunicação de massa e vários outros órgãos educativo-culturais, todos exercem marcada influência sobre a Arte/Educação. Como seria de esperar, o estudo revela que sua dinâmica varia bastante de um país para outro.

661

### **Conceitos básicos sobre Arte/Educação**

#### **ÁFRICA**

##### **Nigéria**

“Colocar o carro adiante dos bois” parece estar dando resultado no desenvolvimento de Arte/Educação e da percepção artística, na Nigéria. Agora que o processo se desenvolve, é difícil imaginar como tão fantástico desenvolvimento poderia ter sido realizado de outra forma, no curto espaço de dez anos; pois até 1953, o termo “arte”, nas pouquíssimas escolas primárias e secundárias onde era conhecido, era sinônimo de “à falta de algo mais útil para fazer”. Não havia professores de arte devidamente treinados, cabendo geralmente ao professor de Ciências Naturais ou de Biologia dar a aula, ensinando, durante a meia hora correspondente, como desenhar melhor uma folha ou como representar o corte transversal da minhoca. Nos níveis mais elevados não aparecia a matéria Arte; todos viviam obcecados com a tarefa “mais importante” de produzir engenheiros, doutores, cientistas ou coisas equivalentes.

Os escassos artistas nigerianos viviam expatriados. O primeiro a aventurar-se nos mares desconhecidos da pro-

fissionalização, estudou em Paris; era desenhista muito competente e pintor retratista. Nenhuma escola considerou isso bastante importante para empregá-lo como professor de arte, exclusivamente. Era obrigado a lecionar em vários estabelecimentos, como professor horista, esfalfando-se de uma escola a outra, de uma para outra sala. Outro, que estudou na Inglaterra, mais interessado em firmar-se como artista do que no ensino da arte, foi quem melhor ajudou a desfazer o quase tabu existente quando se falava em arte como carreira. Todos os que se interessavam por arte e Arte/Educação empenhavam-se por um programa, de âmbito nacional, destinado a melhorar a posição da arte na educação geral. Sentiam que algo drástico precisava ser feito, a partir do ensino primário e secundário, para que pudesse haver esperança de se contar no futuro com uma sociedade esclarecida e conhecedora de arte.

Mas o que ocorreu foi bem diferente. A única iniciativa importante consistiu na criação de estabelecimentos para formação de artistas profissionais. Entre 1953 e 1962, essas novas escolas diplomaram número relativamente grande de artistas qualificados e professores de arte, que passaram a pressionar os governos federais e regionais, ministros de educação e diretores de escola para que o ensino artístico fosse introduzido nas escolas. Pouco depois, já não se questionava a inclusão da arte na escola, mas a necessidade urgente de empregar os artistas que as universidades e colégios estavam formando; começou, então, a mudança.

Atualmente, a maioria dos governos regionais inclui em seus programas o estímulo à arte em geral e às organizações culturais; todavia, considerando que as iniciativas partiram do nível universitário, é irrelevante

o número de beneficiados com o treinamento profissional artístico obrigados a trabalhar em comunidades onde o papel do artista contemporâneo não é ainda compreendido. Os artistas tradicionais eram pessoas do povo, autodidatas, embora com responsabilidades específicas. A maioria do povo ainda não incorporou a idéia da Arte como Arte, como meio de expressão criativa. Não havendo tradição artística nas escolas, aos primeiros professores de arte coube a importante tarefa de convencer seus alunos de que a arte vale por si mesma, embora eles sejam apenas tolerados pela maioria dos diretores, que lhes dão trabalhos adicionais para justificar seu salário. É difícil serem atendidos quando pedem instalações e material satisfatórios. Todos se queixam de que o povo não está preparado, não foi educado para entendê-los; acham que o esforço inicial devia concentrar-se nas escolas e no público.

Mas a rapidez com que essa comunidade, outrora incrivelmente filistéia, está sendo convertida (resultado direto de “pôr o carro adiante dos bois”) não poderia ser atingida de outra forma. A situação agora melhorou; embora a grande mudança seja evidente apenas nas cidades e comunidades maiores, sua expansão estará em breve generalizada.

Por enquanto, não existe um programa nacional de Arte/Educação. Na maioria dos casos, quanto a objetivos e métodos didáticos, o professor só é responsável diante de si mesmo. O Ministério da Educação tentou coordenar as atividades regionais, responsabilizando-se ainda diretamente por alguns institutos em Lagos e em outras cidades. Mas, talvez por causa da situação política vigente, as várias regiões do país passaram a disputar, numa competição surda, para ver quem melhor se in-

dustrializava, se urbanizava etc. Dava-se pouca importância à coordenação ou planejamento de objetivos nacionais. Os recursos eram desnecessariamente duplicados, e os projetos iniciados antes de tempo, por questões de prestígio. As cinco universidades existentes no país surgiram nesse período competitivo. Mas, quanto à educação artística, não houve competição. Ambiciosos programas a longo prazo, de industrialização, comércio, ciências, tecnologia e construções, fixando obrigações e prioridades nos governos regionais, desviaram completamente o interesse pela arte e pela educação artística.

O professor de arte decidiu por si mesmo, baseado no tipo de treinamento que recebera. O único fator de coordenação nacional se traduzia pelo exame externo a que são submetidos os estudantes ao final do curso secundário. É bem conhecido o lado negativo dos exames de educação artística, mas deve-se reconhecer que, pelo menos atualmente, este exame constitui a única razão de certos alunos terem algum interesse por arte, e alguns diretores encorajarem este ensino. É forçoso reconhecer que, com alguma imaginação, é possível canalizar esse interesse para fins mais desejáveis. Algumas comissões examinadoras começaram a reforma do programa de arte, procurando remover as restrições impostas pelos exames, de modo a permitir maior liberdade, bem como trabalhos mais expressivos e criativos dos candidatos.

Apenas, em 1966, se tratou de estabelecer orientação nacional no ensino artístico e em outras matérias didáticas, quando o principal conselheiro de educação designou diversos especialistas para a realização de painéis a fim de revisar programas e metodologia do ensino. Posterior-

mente haveria uma conferência de especialistas para elaboração de um currículo nacional que refletisse toda a Nigéria. Lamentavelmente, esse projeto foi arquivado, mas se espera que em breve seja possível continuá-lo.

É cada vez maior o número de escolas (principalmente secundárias) que dispõem de professor qualificado em arte, que compreendem o valor do ensino de arte em todos os níveis. Mas ainda existem outras (sobretudo nas províncias) onde, ou não se fala em arte, ou seu ensino está a cargo de pessoas cuja única qualificação possivelmente se deve ao fato de terem impressionado comunidades não instruídas, graças à habilidade em fazer pinturas monocromáticas de fotografias. Felizmente, esses professores vêm sendo gradualmente substituídos.

A maior parte dos professores de arte se esforça em propagar as idéias contemporâneas sobre o assunto, espostas pelos arte/educacionistas de todo o mundo — de que a arte deve ser ensinada, não especialmente para produzir futuros artistas ou mesmo para transmitir habilidade em desenhar, pintar e fazer escultura, mas para dar oportunidade de expressão livre e criadora através de diferentes recursos, de modo que os estudantes enriqueçam suas personalidades, que homens e mulheres desenvolvam sua capacidade de discernimento e criação, que se orgulhem de seus trabalhos manuais, que respeitem e valorizem os trabalhos de arte, além de compreender e comunicar-se com os artistas.

Acreditam os professores que os alunos devem ser orientados e encorajados em suas próprias expressões peculiares, até serem capazes de autocrítica e de submeterem seus traba-

lhos iniciais desinibidos da crítica acadêmica. No início da adolescência, devem exercitar-se em desenho, pintura e escultura, dando-se, porém, oportunidade ampla à interpretação imaginativa de temas. Julgam eles que as universidades e colégios de arte pouco podem fazer além de treinar o aluno-mestre no domínio dos vários recursos de expressão; em qualquer hipótese, ele deve tornar-se um artista criativo que eventualmente se projete; é muito importante todavia que ele conheça seu meio de expressão.

Desde 1960 (quando o país se tornou independente) desenvolve-se uma tomada de consciência e sensibilidade quanto à identidade cultural, com intensa campanha contra as influências do colonialismo dos países do Ocidente, no modo de vida atual. Há uma convicção de que a Nigéria precisa afirmar-se culturalmente. As vestimentas nativas ganharam popularidade; as línguas regionais, que só os analfabetos falavam, têm sido encorajadas, começando o povo a sentir orgulho de coisas consideradas anteriormente como inculdas e rústicas. Claro que os currículos escolares foram também modificados. Matérias como História do Império Britânico e da Europa, Latim e outras foram simplesmente suprimidas, substituídas por assuntos mais africanos. Uma vez que as belas-artes são consideradas fator muito importante da cultura nacional, os artistas e professores de arte são compelidos insistentemente a refletir "africanidade" nos seus trabalhos, descartando-se das "influências ocidentais".

Por mais louvável que isso pareça, resulta em acentuada mediocridade e falta de sinceridade nos artistas. O único sentido real de "africanidade" consiste na volta às artes tradicionais. Porém, as artes tradicionais nigerianas, como todas as artes popu-

lares, têm suas origens na vida do povo e sempre revelam funcionalidade. As crenças religiosas e superstições, a arquitetura e a ordem social que originaram essa arte desapareceram, sendo impossível revivê-las. A maioria de seus seguidores consegue apenas realizar cópias elementares, pouco inspiradas e superficiais.

O artista contemporâneo mostra-se bastante individualista em sua abordagem: trabalha no estilo que prefere, expressando suas idéias pessoais.

É arte produzida por africanos. Afora isso, torna-se impossível definir a arte contemporânea africana em termos de cor, forma ou traço. As várias definições tentadas caem por si mesmas (que a arte africana é surrealista, expressionista, conceptual — diferente da arte perceptual europeia, geométrica e cubista). É lamentável que muitos artistas contemporâneos (e alguns professores de arte) nesta busca sem sentido de uma identidade africana, acabem imitando cegamente outros artistas considerados como se expressando num idioma africano, ou coletando simplesmente motivos e formas tradicionais.

Claro que é natural e desejável que a arte tradicional influencie o artista contemporâneo, mas apenas como outra fonte de inspiração, de forma tão sutil que o próprio artista não perceba. Os professores progressistas de arte admitem que podem expor seus alunos cada vez mais à arte e cultura tradicionais - mas com o objetivo principal de colocá-los em contato com elas. As esculturas e objetos tradicionais vão substituindo os cubos e cilindros nos grupos de natureza morta, as composições de pintura aproveitam temas de ritos e festivais tradicionais

levando os alunos incidentalmente a aprender cada vez mais sobre as formas de arte tradicional africana.

## AMÉRICA

### Argentina

Mais por descuido que intencionalmente, as autoridades educacionais geralmente dão ao professor de arte liberdade para escolher suas teorias e métodos. Não existe fiscalização efetiva, mas os professores estão obtendo resultados muito bons sob condições bem pouco favoráveis. O problema crucial para a maioria deles consiste na dificuldade de espaço, equipamento e material.

Muitos conseguem resolvê-la com êxito trabalhando ao ar livre quando possível e usando materiais baratos, da localidade, mesmo que não sejam convencionais. De alguns anos para cá, as artes locais invadiram o currículo de arte e os estudantes são encorajados a estudá-las e praticá-las. Algumas vezes, artesãos tradicionais são convidados a dar aulas, havendo boa receptividade.

Por enquanto, está fora de cogitação conjugar esforços para criar um sistema nacional uniforme de educação artística. Diante da liberdade proporcionada atualmente à iniciativa e às idéias originais, o desenvolvimento da educação artística parece que caberá antes ao professor de arte que às autoridades educacionais; e um grande número de sociedade de artistas e professores de arte estão empenhados nessa questão. Não é improvável que futuramente se dê ênfase à arte como parte da educação geral, e ao treinamento profissional em artes industriais e gráficas, indo até às belas-artes. Quando a importância do *designer* na indústria (em que tanto se empenham as autoridades) for plenamente reconhecida, a educação artística passará a receber maior apoio e estímulo oficiais.

Comissão organizada para investigar a educação artística salientou, em 1958, o "contraste entre a relativa improvisação da prática e a crescente racionalização da teoria". Suas recomendações, aceitas pelo governo, propõem não um novo plano educacional, que logo poderia cair em desuso, mas certos princípios a seguir.

O ensino artístico nas escolas primárias e secundárias argentinas significa ensino de desenho; raramente cogita o professor de outro aspecto qualquer da educação artística. Certamente há pessoas que compreendem a importância da representação visual, mas muitos professores e pais compartilham do ponto de vista dos alunos, que consideram o desenho um mal necessário que deve ser evitado tanto quanto possível. Muitos professores, lecionando matéria assim desprezada, terminam por ocupar o tempo da maneira menos cansativa, distribuindo o tema, ou dando o modelo para ser copiado, e depois corrigindo à mão o trabalho de uns poucos alunos.

Lecionar em escola profissional de arte confere relativamente mais prestígio, porém o sistema continua o mesmo. O professor critica e esquematiza as correções, sem explicar no entanto por que critério deve o aluno criticar seu próprio trabalho e chegar às suas próprias conclusões. São raros os que trabalham com o grupo como se dele fizessem parte ou que tratam os novos problemas em termos gerais.

O ensino nas escolas difere naturalmente do ensino ministrado em universidades. Naquela, é informativo, parte da instrução geral. Na acade-

mia de arte ou universidade, é essencialmente formativo. Na escola, o que pesa é a capacidade para ensinar, enquanto na academia é o clima artístico obtido pelo instrutor. Mas a satisfação sentida pelo estudante não deve confundir-se com a qualidade do ensino; são coisas bem diferentes. O professor comum pode ter sucesso na escola. Na academia, o aluno precisa admirar o professor como artista. Estudantes de arte deixam a academia a qualquer momento para entrar em contato com um grande artista em seu estúdio. Por exemplo, lotaram o atelier de Gustavo Moreau para ver Matisse ou Vlaminck.

Na Argentina, especialmente em Buenos Aires, muitos artistas aceitam alunos particulares e um bom número deles dão aulas gratuitas aos alunos talentosos. Tradicionalmente e até hoje, os artistas estudam nas academias de arte, e ali também lecionam. Ultimamente, porém, isso tem mudado; muitos pintores e alguns escultores ganham o suficiente para viver folgados — em parte graças ao mercado florescente representado pelas galerias de arte, numerosas em Buenos Aires. O ensino de arte na Argentina jamais foi excessivamente dogmático ou rígido. Todavia, não cobre as experiências mais recentes, embora essas experiências acabem encontrando seu caminho, depois de terem sido apresentadas ao público em grandes exposições de arte.

#### Estados Unidos da América

A mudança é particularmente característica do século XX, acentuada como jamais fora por compactas forças políticas, econômicas e sociais:

a explosão demográfica, a revolução científica e tecnológica, o desajuste social e político, mudanças dramáticas de valores pessoais e sociais. A educação artística, assim como tudo mais, se encontra em período transitório, de redefinições. Os professores de arte não podem contentar-se em olhar para trás com nostalgia, nem aceitar indiscriminadamente tudo que é novo e diferente. Assim como os artistas contemporâneos devem entrosar-se com o seu ambiente, os professores de arte precisam confrontar, avaliar e agir com base na própria experiência atual. Dedução a tirar desses dados: a própria definição de arte está mudando, surgindo novas e às vezes contraditórias tendências. Os artistas exploram novos recursos, novos processos de criação de formas estéticas, à procura de equilíbrio sutil e controlado. Envolvimento e identificação pessoal são transpostos ao nível do não envolvimento e impessoalidade na expressão. Ou seja, o conteúdo da vida, com tudo que há nela de caos, decadência e desordem, pode ser incorporado com experiências cotidianas sob novas formas de arte.

Arte e não-arte foram fundidas; os *happenings*, os ambientes, os *shows* de luzes e as estruturas cinéticas alteraram radicalmente as idéias sobre o que seja arte e onde podemos colocá-la e vê-la; experiências de arte e tecnologia, onde os artistas se reúnem aos cientistas ou utilizam computadores e outros equipamentos para processar dados — tudo isso tem lugar enquanto numerosos artistas continuam sua pintura e escultura convencionais, bem como suas gravuras. As novas possibilidades técnicas diversificam e expandem a escolha artística, podendo coexistir em cada arte um número infinito de estilos e idiomas, técnicas e investimentos.

Esse apelo à concepção tradicional de que arte está presente em tudo, produz inevitavelmente um impacto sobre as idéias que orientam o ensino artístico nas escolas americanas. Há uma predisposição acentuada para aceitar novas idéias, valorizando mais a necessidade de uma consciência maior do meio ambiente (e valores forçados no contexto desse meio).

O ambiente criado pelo homem rivaliza agora com a natureza em magnitude e penetração: as formas e estruturas urbanas podem mesmo suplantá-la. As crianças de cidade são inundadas com estímulos visuais feitos pelo homem — estruturas arquiteturais, comunicação de massa e todas as formas maciçamente produzidas de uma sociedade industrializada. Por falta de um esforço educacional adequado para desenvolver a compreensão do ambiente visual, o resultado tem sido o caos visual e o embotamento dos sentidos. Com certo retardo vem sendo dispensada maior atenção à importância da arquitetura, do planejamento urbano, do desenho industrial, da comunicação visual etc., na vida de hoje, sem contudo jamais definir claramente onde fica a responsabilidade educacional. E é aí que pode ser vital o papel do professor de arte.

O artista e o professor de arte reconhecem a mudança de valores, observando as formas físicas passíveis de utilização para criar arte, porém dispõem de maiores facilidades na solução dos problemas técnicos decorrentes. Os recursos atuais (luz colorida, plásticos, televisão, filmes, som e movimento produzidos eletronicamente) transformam as possibilidades de concepção e formulação das idéias visuais. Os artistas e professores de arte naturalmente continuarão a usar materiais tradicionais, dispon-

do agora, entretanto, de uma grande variedade de alternativas. Os economistas tiveram que abandonar a economia da escassez (com ênfase nos produtos permanentes e manufaturados); os professores de arte estão em situação idêntica, em nossa era tecnológica.

Parece ironia, mas a consciência mais nítida de nosso presente multidimensional exige maior conhecimento e compreensão do passado — podendo até nos conduzir à reformulação de nossas idéias a seu respeito (por exemplo, a reavaliação de El Greco e Goya à luz dos conceitos derivados da arte moderna). O estudante precisa entrar em contato direto com artefatos de sua época e do passado. O que pode ajudá-lo na recriação imaginativa dos eventos, nas circunstâncias e nos valores que resultaram na sua criação, capacitando-se assim para perceber sua particular relevância e valor no presente. As facilidades atuais que permitem realizar isso são imensas, servindo como base para desenvolver a compreensão e o discernimento, proporcionando ao estudante acesso a idéias e imagens do passado, de outros povos e lugares.

Nos Estados Unidos, a ênfase principal em educação artística contemporânea consiste em ajudar o estudante a adquirir conceitos mais largos e abrangentes. Ele pode ser ajudado a perceber, executar, apreciar e criticar — ver e sentir as relações visuais, produzir trabalhos de arte, conhecer e compreender a produção artística e avaliá-la. A Associação Nacional de Educação Artística recomenda um programa planejado de arte para todos os níveis de ensino. Considera ela que as experiências artísticas constituem parte essencial da educação escolar; a todas as crianças é oferecido um programa de arte cuidadosamente planejado e gra-

dativamente desenvolvido durante os anos escolares, o que implica pessoal adequadamente treinado, currículo apropriado e tempo suficiente para o ensino, facilidades de espaço físico, equipamento e materiais que devem estar disponíveis em quantidade e qualidade tais que permitam aos professores propiciar as experiências artísticas, que resultarão no máximo desenvolvimento das potencialidades de cada estudante.

## ÁSIA

### Índia

Desde o início da escolaridade, os programas de educação artística, adotados nas diferentes regiões do país, seguem orientação centralizada na técnica, não se dando quase nenhuma ênfase ao cultivo da criatividade. O fato de ainda se encontrar ali um bom número de artistas criativos — pintores, escultores e desenhistas — representa mais para eles, individualmente, do que para o sistema.

Quando a Inglaterra dominava o país, a educação artística seguia o padrão inglês, que visava à formação de artesãos capazes de se adaptarem ao novo sistema industrial que surgia. As mesmas idéias se infiltraram nas escolas, sem mudanças significativas até agora. Alguns estados indianos organizaram comitês para debater a educação artística; em consequência, a auto-expressão criativa aparece, algumas vezes, nos programas como objetivo desejável do curso. Mas não foi além disso. Os objetivos da educação artística, considerados pela maioria dos estados, podem ser assim resumidos: adquirir habilidade e favorecer a coordenação de olhos e mãos, sempre corre-

lacionados com as outras matérias escolares; desenvolver o senso estético; e, para níveis mais adiantados, adquirir conhecimento sobre história da arte. Esses objetivos espelham as teorias de educação artística predominantes, mesmo em nível universitário. O impacto da arte moderna de outros países é visível, e os artistas indianos criaram arte que vale por sua própria vitalidade, estrutura conceptual, seleção estética e qualidade linear, o que, por sua vez, influenciou de algum modo os professores de arte e as técnicas adotadas nas escolas. O trabalho artístico abriu também novas perspectivas. Mas essas forças atuam muito lentamente, para que se possam notar mudanças apreciáveis nos programas e práticas de educação artística.

Comissões de especialistas vêm examinando a situação nas escolas de arte e discutindo educação artística nos estabelecimentos de ensino; suas recomendações, sem dúvida, terão influência no futuro.

### Japão

Na escola maternal, a criança primeiro aprende como usar vários materiais e recursos para desenhar, expressando assim emoções ou idéias, ao mesmo tempo que vai assimilando a noção de beleza. De maneira geral, a educação artística é a continuação gradativa dos mesmos processos: seu objetivo é reforçar essa atividade criativa inicial, bem como a apreciação do que é bem feito e bonito; desenvolver a habilidade de apreciar, avaliar, fazer e criar; desenvolver um interesse inteligente pela arquitetura e outras características visuais do ambiente; enfim, tornar acessível ao estudante a arte nacional e estrangeira.

## *Teorias modernas sobre educação artística*

Resumem-se no seguinte: primeiro, deve-se permitir às crianças plena expressão de sua individualidade e criação, habituá-las com a aquisição de conceitos e técnicas a desenvolver seu talento natural e senso da beleza; segundo, a prática das belas-artes permite apreciar de forma singular a relação da natureza e do homem com a comunidade; terceiro, a educação artística ajuda o estudante a ver arte e estética em relação com o pensamento contemporâneo, com a ciência, a tecnologia e a indústria; e quarto, a educação pela arte visa ao desenvolvimento mental e emocional harmonioso.

Na escola maternal e no curso primário, as crianças aprendem a usar materiais e técnicas interessantes, além de serem iniciadas em vários tipos de experiência artística. No curso secundário, sujeitas a certas condições, elas são encorajadas a desenvolver determinados temas com relativa liberdade. A educação superior proporciona mais ampla experiência, aperfeiçoando as habilidades específicas. A arte-música, por exemplo, desempenha papel vital na educação geral.

## OCEANIA

### Austrália

A simples palavra "arte" de modo geral, inclusive nos meios oficiais, é usada muito livremente em substituição a desenho (mais freqüente), pintura (geralmente), modelagem e escultura (algumas vezes). "Artes e trabalhos manuais" constituem matéria escolar de significado também impreciso. Seria razoável incluir na

educação do povo a apreciação do balé, por exemplo, como educação em artes visuais, mas dificilmente uma pessoa em cem concordará com isso.

Na medida em que qualquer conceito sobre arte puder ser aceito como válido em toda a Austrália, diríamos que lá todos concordam em que o desenho e as atividades a ele estreitamente ligadas servem ao desenvolvimento de habilidade, concentração e paciência; o desenvolvimento artístico vale apenas em termos de utilidade prática como de um meio de vida. Somente a cultura folclórica indígena da Austrália é nativa; pequena em termos quantitativos, a arte aborígene apenas nos últimos anos vem sendo mais devidamente apreciada. Todavia, raramente influencia o trabalho de artistas não aborígenes.

Com adequada adaptação, as atividades artísticas e manuais podem contribuir para o desenvolvimento equilibrado da criança, educação entendida aqui em sentido amplo, emocional, estético, intelectual, criativo, físico, perceptível e social. Um programa criativo, desenvolvido em atmosfera pedagógica estimulante, onde a criança possa expressar prontamente seus sentimentos e idéias, pode ajudá-la amplamente a educar suas reações emocionais, apurando sua sensibilidade em relação ao ambiente. Modificar e adaptar suas idéias, conforme as propriedades do material usado, envolve processo de seleção e rejeição que serve de base à sua percepção estética — maior domínio do material e crescente habilidade na auto-expressão. Uma seqüência adequadamente planejada de atividades oferece-lhe variadas experiências na solução de problemas, propiciando-lhe a gratificação que a descoberta e o sucesso oferecem.

Sensibilidade, fluência, flexibilidade e originalidade são algumas das qualidades necessárias para ser criativo. O progresso perceptivo pode ser notado na mudança das reações da criança ao seu ambiente, sua maior consciência da série complexa de relacionamentos existentes no mundo em que vive. Além disso, seus esforços para comunicar-se com os outros, através de seu trabalho criativo, e o ajustamento social que deve obter quando participa das atividades de grupo, constituem fatores importantes em sua educação social.

No passado, predominava em educação a conformidade e uniformidade. A importância das diferenças individuais é agora reconhecida sem contestação. Algumas são desde logo visíveis ao professor, outras não. A educação artística moderna ajuda a criança a utilizar ao máximo as diferenças individuais que constituem elementos vitais de sua personalidade. Para a sua turma, o professor é pessoa de prestígio e autoridade. Com uma atitude compreensiva, de colaboração, um bom professor conquista a confiança das crianças e embora respeite suas respostas muitas vezes bastante pessoais, pode canalizar seus impulsos criativos para atividades educacionalmente proveitosas. Ele sabe como prover a criança com materiais que ela está pronta para usar, física e mentalmente, ou que já usou, mas que agora passará a manipular com crescente confiança e entusiasmo, utilizando-os com maior desembaraço. O tipo de atmosfera escolar que acabamos de mencionar só pode ser criado comparando os processos tradicionais com os conceitos alterados e novos objetivos, e modificando-os em conseqüência. O professor certamente sentirá a necessidade de dispor de programa variado, bem co-

mo de instalações adequadas em que possa ser desenvolvido convenientemente.

Os projetos em grupo desenvolvem as qualidades socialmente desejáveis de compreensão, tolerância e cooperação, e a simples ação de olhar, ver, observar e comparar apuram a sensibilidade e julgamento estimulados pela observação e comparação. A autodisciplina cresce em função do entendimento da criança do que está acontecendo e do lugar que lhe cabe no processo. Certa informalidade nas atividades de ensino artístico, ajuda a obter atmosfera mais feliz, onde a autodisciplina é a disciplina eficiente. Seqüência é uma palavra-chave no êxito do ensino artístico, mantendo o interesse infantil através de uma sucessão de habilidades gradativas, cada uma delas oferecendo um desafio que constitui um estímulo para vencê-lo. Cada uma das habilidades deve ser introduzida separadamente. A revisão é uma característica do bom professor. Assim pode ele avaliar o aproveitamento de cada aluno; melhor ainda, pode encorajar a criança de modo que ela se habitue a fazer suas próprias avaliações.

No mundo das crianças, desenho e pintura se confundem, proporcionando uma segunda linguagem, pela qual a criança pode expressar e clarificar as idéias, inviável de outra forma. Ambas podem ser usadas de maneira bem simples pela criança pequena e com grande sutileza pelas mais talentosas.

É provável que o Ministério da Educação e Ciência dê maior amplitude a seu programa de educação, pois essa parte era até agora da exclusiva competência dos Estados. Espera-se que haja maiores verbas federais pa-

ra criação de laboratórios de arte e oficinas.

É de esperar que os excelentes estúdios, oficinas e equipamentos caros, disponíveis em muitas escolas secundárias, passem a existir também nas escolas primárias. Alguns estabelecimentos estão proporcionando aulas especiais a estudantes com talento artístico.

Far-se-á mais pela educação artística na escola primária, com especialistas e conselheiros itinerantes e aumentando o número de professores de arte bem treinados.

Há uma tendência crescente para diminuir a importância, e até para abolir os exames do ensino artístico, na escola secundária.

Nas universidades, a influência da arte tende a expandir-se, incrementando o campo tecnológico e outras áreas. Os estudantes de curso secundário deverão ter maiores oportunidades de uma apreciação inteligente da arquitetura e do ambiente urbano.

## EUROPA

### Tchecoslováquia

Há três séculos, Comenius, famoso humanista tcheco (1592-1670), partilhava da opinião de Bacon, de que o conhecimento pelos sentidos precede o conhecimento racional, sugerindo que a primeira educação da criança devia consistir em deixá-la desenhar e pintar o que seu gosto e imaginação determinassem. Comenius chegou mesmo a antecipar a opinião atual de que a arte e os processos artísticos podem servir de modelo ao processo educativo em geral.

Infelizmente, essas idéias não tiveram aplicação prática senão bem mais tarde, quando o princípio de

“aprender fazendo” passou a ser aceito (em parte, como resultado de pesquisas bem fundamentadas, sobre psicologia infantil).

O interesse do público pela arte infantil é tradicional no país. Outra importante feição é o papel político desempenhado pela arte durante o reinado dos Habsburgos (1620-1918).

A arte tcheca nas primeiras décadas deste século recebeu grande influência de Paris, atingindo reconhecimento mundial durante o período entre as guerras mundiais quando, incidentalmente, houve reforma radical da educação em geral. Na década de 50 predominou o realismo, embora a arte jamais tenha perdido contato com as tendências criativas em todo o mundo. Os objetivos do ensino artístico são idênticos aos de qualquer outro país adiantado, levando-se em conta as condições do ambiente social. Ninguém pode considerar-se educado sem possuir ao menos conhecimento elementar sobre arte nacional e estrangeira, notando-se a preocupação de que, tanto quanto possível, sejam oferecidas a toda a população oportunidades de apreciá-las.

É neste sentido que se entende o *slogan* “A arte pertence ao povo”. A ênfase dada à educação vem encontrando receptividade crescente. Os museus de arte e as escolas em geral procuram métodos de educação artística que façam aumentar o interesse pelas artes, e particularmente mais integrada na psicologia infantil. Escolas secundárias de arte começam a ser organizadas ou consolidadas em locais onde existem tradições artísticas ou artesanais, que elas estimulam e ajudam a perpetuar. A educação artística em nível superior proporcionada pelas escolas concentra-se na educação in-

dividual, sem idéias preconcebidas sobre o que constitui o trabalho artístico. Os críticos e teóricos de arte parecem concordar, entretanto, em que a arte deve estar sempre aberta às tendências mundiais, respeitando porém as tradições nacionais — não apenas numa abordagem folclórica, mas reverenciando as tradições que lhes permitiram absorver e refletir o que há de melhor na arte européia.

A maioria dos artistas de renome, que lecionam em academias, vêem como sua função desenvolver a individualidade artística do aluno. As escolas tendem cada vez menos a destacar as habilidades aprendidas pelo treinamento, preferindo os desenhos e pinturas de imaginação, de expressão artística da psique individual, baseados na inspiração advinda da cor e da forma, bem como o tratamento original de problemas de espaço e superfície. A necessidade subjetiva de auto-expressão da criança luta contra o mundo objetivo de relações materiais e valores estéticos, para produzir o tipo de arte que lhe é peculiar.

A educação artística está em constante mudança. O artista profissional precisa ser mais inteligente, mais receptivo, de modo que as artes venham a influenciar mais a criação de um estilo de vida. Nas escolas a educação artística deve não apenas participar da “preparação para a vida” mas ajudar a desenvolver a personalidade dos alunos e, principalmente, sua criatividade. E essa ênfase sobre criatividade aplica-se não só em arte: tem igual importância em ciência e tecnologia. Por outro lado, o propósito de levar as crianças a desenhar e pintar, não visa produzir trabalhos para exposições; a educação artística deve objetivar “a integração das funções mentais”

— uma ocupação ativa que representa o melhor antídoto ao tipo de indiferença que pode surgir em decorrência de certas formas de isolamento mental. A discussão ampla dos critérios a serem adotados em educação artística, bem como sobre o entrelaçamento desta com as diferentes formas de arte e métodos de ensino precederá qualquer nova alteração dos programas existentes.

## França

Todo o sistema tradicional de ensino artístico na França vem sendo questionado. As mudanças que daí advirão podem tardar, mas, não tendo havido precedentes para elas há longo tempo, é quase certo que, em poucos anos, o ensino artístico francês estará completamente mudado. Em recente conferência nacional sobre educação, realizada em Amiens, o ensino artístico foi longamente discutido, constituindo assunto de um dos relatórios finais da reunião.

### Por que é preciso mudar?

Devido à sua herança cultural excepcionalmente rica, a França viveu longo tempo com um sistema de ensino artístico baseado na virtual ausência de estruturas, mas com plena confiança no esforço individual. Esse sistema — ou ausência dele — produziu por certo tempo uma vida cultural ativa, que já não se justifica, em termos de cultura de massa que exige abordagem mais sistemática do que a simples atribuição de uma hora semanal nos colégios ou — como se vê em diversos museus franceses — exibindo coleções petrificadas em vitrinas. A tendência atual visa a duas coisas: reservar para a educação artística papel mais importante na educação geral, dentro e fora da escola, e atualizar o treinamento em arte profissional.

A educação foi por longo tempo considerada, na França, basicamente, uma responsabilidade pública. As mudanças serão discutidas (em seção posterior) principalmente sob o ângulo da comunidade.

#### República Federal da Alemanha

A educação artística, no seu sentido mais amplo, possui longa história na Alemanha. Suas origens estão no sistema de aprendizado em oficinas, e durante a Idade Média, pelas escolas monásticas, continuadoras da tradição grega e bizantina. Algumas academias de arte foram fundadas entre 1500 e 1800. Seguindo Rousseau, filósofos advogavam a educação artística nas escolas como treinamento da virtude. Bahrdt e Basedow achavam que as crianças deviam praticar desenho, por longo tempo antes de começarem o aprendizado da escrita. Sob a influência de Fröbel e outros seguidores de Pestalozzi, já em 1830 existiam currículos para ensino de artes visuais e regulamentos para examinar professores de arte. Em 1880, fundaram-se os primeiros colégios para treinamento desses professores, embora a instrução artesanal prática ainda continuasse a ser ministrada pelas corporações tradicionais e por artesãos isolados.

Desde o começo deste século tem havido crescente preocupação com o perigo de serem as artes criativas preteridas em favor do maior destaque atribuído à tecnologia e ao progresso técnico. Aceitando as teorias de Pestalozzi, os educadores alemães acreditavam ficar a criança privada de algo importante quando ao ensiná-la não se leva em conta os impulsos formativos.

Nos primeiros tempos, a educação alemã em artes visuais reconhecia

quanto é útil a educação estética, mas de uma forma tão conceitual, que propunha o ensino de artes visuais e gráficas por meio da palavra. Humboldt, pelo contrário, julgava que os alunos deviam utilizar o desenho como uma espécie de linguagem. A descoberta de pinturas em cavernas e a arte dos povos e culturas primitivas lançou nova luz sobre a arte em geral, reforçando os argumentos dos que achavam que o interesse primordial da educação artística consistia em estimular o impulso criativo da criança. O expressionismo, o cubismo, o futurismo, o surrealismo e outros movimentos revolucionaram as idéias sobre arte, ajudando a desenvolver o clima que liberou a educação artística da velha mentalidade da aula de desenho e da metodologia dogmática. O professor fica em grande parte livre para escolher seus próprios métodos didáticos.

No jardim de infância e na escola primária permite-se que a criança se expresse livremente, com utilização de vários métodos: cores; composição de letras; linhas rítmicas não imitativas; jogos de composição de estruturas e cores; fantoches; trabalhos manuais formativos etc. O desenho à mão livre e a pintura desenvolvem a sensibilidade para forma e cor.

Os alunos de curso médio também são encorajados a utilizar a própria iniciativa e criatividade. Estudam a arquitetura, os monumentos, as técnicas gráficas e diferentes produções e manifestações das artes e trabalhos manuais. São encorajados a planejar e decorar peças escolares, exposições e festivais.

A criança, dentro de suas limitações, cria de forma idêntica ao artista adulto.

A educação artística compete ajudá-la a pensar de modo perceptivo e trabalhar criadoramente, de modo que, no ato de ver e fazer, olhos e mãos façam parte de um todo. As forças criativas movimentadas nesse processo são educativas, liberadoras, relaxantes e terapêicas, constituindo o melhor antídoto à supermecanização da vida moderna. Neste sentido, o ensino artístico não apenas leva à perfeição técnica mas constitui ainda educação no sentido mais elevado e amplo.

### Itália

O ensino artístico na Itália atravessa um período de reformas, onde se destaca a liberdade, concedida ao professor, de escolher sua própria metodologia. O programa oficial para o curso secundário (o primeiro a ser reformado) estabelece: "Não mais serão fornecidas instruções precisas quanto aos métodos, já que o Estado não fixa uma metodologia, deixando o professor livre para escolher os métodos que julgar efetivamente mais adequados para ministrar a instrução básica..." As tendências atuais encorajam, portanto, a experimentação, levando em conta a habilidade individual, as novas técnicas e matérias que produzem novas situações e novas formas de expressão.

### Reino Unido

No Reino Unido coloca-se em destaque, principalmente, o valor da arte como uma parte da educação, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e das faculdades de manipulação e ordenação. Mesmo em diversos colégios e escolas de arte, a matéria é considerada basicamente como disciplina de liberação mais que prepa-

ção direta para atividades profissionais específicas.

A história da educação artística se inicia geralmente com as escolas de desenho, e desenho industrial, fundadas no século dezenove para ajudar os trabalhadores a "aperfeiçoar-se" e elevar o nível do gosto do povo, tornando acessíveis as coleções de modelos e objetos (uma delas passou a constituir a grande coleção nacional do Museu Vitória e Alberto). A Grande Exposição de 1851 deu bastante impulso a esse movimento.

De maneira geral, a educação artística, propriamente dita, pode ser considerada como surgindo com a instalação do que mais tarde se tornou o Royal College of Art e suas sucursais através do país. Os exames de arte continuaram a ser organizados pelo Ministério da Educação até fins da década de 50, quando foi criado o Conselho Nacional Consultivo de Educação Artística, estabelecendo-se o diploma de Artes e Desenho como qualificação graduada equivalente.

Recomenda o Conselho Nacional que os colégios e escolas devam ter liberdade para organizar seus cursos, não devendo os alunos especializar-se em demasia, permitindo assim outras possibilidades interessantes de desenvolvimento. Atualmente não existem duas escolas cujos programas sejam idênticos. Os cursos resultam de identidade de pontos de vista, entusiasmo e habilidade dos artistas e desenhistas altamente treinados, que prestam valiosa cooperação. Os cursos para adolescentes visam estabelecer os pontos de referência, de onde mais tarde eles poderão partir para diversas especializações. Seguem ritmo imprevisível, com estimulante gama de materiais e experimentos.

Talvez o melhor meio de mostrar que essa liberdade existe realmente, será transcrever o tópicos seguinte, de um dos programas: “Espera-se que o aluno assuma progressiva responsabilidade pelo seu trabalho, sendo o ensino orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais. São proporcionados meios que assegurem a não repetição exagerada de habilidades técnicas. A pesquisa de materiais, objetivos e técnicas constitui parte do processo criativo, em que material, idéias, percepção e destreza são interdependentes, na medida em que o desenvolvimento da habilidade técnica corresponde ao desenvolvimento criativo. O programa de cada estudante é planejado atendendo às necessidades individuais, às aptidões, interesses e desenvolvimento. Isso lhe permite aproveitar diversas áreas de estudo, em determinada aptidão; em outras, após consulta aos orientadores do curso.”

Existe marcada tendência na educação artística geral, para substituir as divisões tradicionais por “matéria”, introduzindo experiências variadas, que transcendem os limites das matérias, colocando o valor educativo dessa experiência acima da aquisição de simples conjunto de conhecimentos.

Na escola primária e secundária, as artes visuais recebem aceitação e apoio, reconhecendo-se sua importância na educação geral, o que dificilmente se conceberia há trinta anos. Em decorrência do trabalho de pioneiros talentosos e devotados, a fermentação entre professores inteligentes e perceptivos, continuou durante a década de 30, e pode-se dizer que culminou com a publicação de *Education through Art*, de Sir Herbert Read em 1943. Melhorou consideravelmente a atmosfera geral das escolas passando os jovens pro-

fessores a aceitar, como normais, atitudes e pontos de vista que antes de 1930, seriam excepcionais. Atualmente, os professores qualificados que gostam e querem ensinar sua matéria trabalham dentro e fora das escolas, com apoio das autoridades, que já não consideram a arte como superfluidade que se deve tolerar nos alunos pequenos, porém aspecto da educação global, que precisa ser encorajado.

675

Cabe reconhecer, no entanto, que existe certa inquietação entre os estudantes e professores, nas academias de arte. Não é fácil avaliar suas razões e até que ponto ela se justifica. Pode ser que tenha havido certa distorção por parte da imprensa. É fora de dúvida, porém, que as incertezas manifestadas quanto ao futuro levaram as autoridades a reexaminar o sistema de treinamento artístico e solicitar o testemunho e comentário de todos os interessados. Esse trabalho está sendo feito.

#### União Soviética

A educação artística procura desenvolver uma visão estética da vida e das artes — se possível chegando ao nível do trabalho criativo. Os requisitos prévios para o desenvolvimento estético constam do processo global de educação geral e social, constituindo objetivo da escola soviética proporcionar educação completa: intelectual, moral, profissional, estética e física. Particular significado se atribui ao valor moral e social do desenvolvimento estético.

A educação artística, no sentido de ensino das diferentes artes, favorece o gosto e julgamento artísticos, influenciando, além disso, todas as demais atividades das crianças, futuros participantes adultos da sociedade. Dessa forma, a evolução da personalidade infantil é harmoniosa em

todos os sentidos; desenvolve-se a criatividade individual e a habilidade artística, gosto, capacidade para entender arte e realizá-la, a compreensão da linguagem visual e gráfica e o treinamento prático correspondente para fins artísticos e industriais; expande-se a fantasia e a discriminação visual, encorajando as crianças artisticamente dotadas; promove-se a criatividade nacional, bem como a compreensão de outros povos e suas culturas e os valores humanos e espirituais da humanidade em geral.

Somente em 1891, deram-se os primeiros passos para introduzir a arte na escola primária, a título experimental. Posteriormente, seu ensino foi adotado, a critério do professor.

Em 1832, foram pela primeira vez especificadas as qualificações exigidas dos professores de arte. Em 1879, a Academia de Belas-Artes inaugurou curso de dois anos para candidatos ao magistério.

Não havia metodologia padronizada. Cada professor seguia seu próprio método, mas, na prática, o ensino ia pouco além da cópia de modelos, repetitiva. “O objetivo das aulas de desenho não é treinar artistas, mas desenvolver a habilidade no traçado nítido e correto dos objetos no papel”, foi o que escreveu Sapozhnikov, em 1834. Por sua vez, Chistjakov ofereceu, em 1872, uma definição mais ampla: “Como estudo da forma viva, o desenho constitui parte do conhecimento em geral, exigindo atividade intelectual equivalente à das matérias consideradas essenciais no ensino elementar.” Em 1871, a Academia deu início às competições anuais para estudantes de nível médio, esclarecendo que “a cópia de originais deveria ser totalmente abandonada por prejudicar os iniciantes”, e que “do

início ao fim do curso, os alunos devem desenhar do natural”. Essa já era na realidade a prática adotada pelos professores de vanguarda, apesar dos currículos oficiais que não haviam sofrido alteração durante meio século.

A partir de 1903, somente professores diplomados podiam lecionar nas escolas. Os professores de arte fundaram suas próprias sociedades e revistas, desenvolvendo-se entusiástico interesse pela arte infantil, e colecionando seus desenhos.

Após a revolução de 1917, a arte foi tratada como parte importante e obrigatória da educação geral: “Uma educação estética deve ser entendida não como ensino de uma espécie de arte infantil simplificada, mas como desenvolvimento sistemático dos sentidos e de habilidades criativas, possibilitando assim apreciar e criar o Belo. O trabalho e a educação científica privados desse elemento não teriam significado, pois o prazer de admirar e criar constituem objetivo final do trabalho e da ciência.”

A capacidade inata da criança foi, porém, superestimada, ficando o papel do professor de arte reduzido a organizar as impressões da criança. Punha-se também muita ênfase na importância da experiência hereditária e condicionada sobre o desenvolvimento da arte infantil, principalmente até a idade de 10 a 12 anos (cf. Bakushinsky).

No início dos anos 30, foi introduzido um novo currículo, definindo os requisitos de todas as matérias, inclusive de arte, para todas as séries. As crianças que demonstrassem particular interesse ou habilidade especial em arte podiam ser atendidas em numerosos estúdios fora da escola ou círculos mantidos por cen-

tros de arte e clubes de sindicatos, encorajando a educação artística na cidade e correspondendo-se com as crianças das áreas rurais; havia conferências periódicas de professores, competições e exposições, revista infantil de arte e, em 1934, organizou-se a exposição mundial de arte infantil.

Durante essa década, realizaram-se pesquisas sistemáticas sobre o ensino de arte para crianças, currículos e metodologia. Interrompidas pela Segunda Guerra Mundial, só foram recomçadas na década de 50.

As pesquisas atuais seguem as normas estabelecidas nos anos 30. Reconhece-se o papel dos fatores hereditários desde que sejam endossados pela ciência moderna em geral. A criança herda habilidades físicas que, sob determinadas circunstâncias, repercutem numa predisposição qualitativamente original para o desenvolvimento artístico, oferecendo uma educação gratificante.

A arte é considerada útil e importante para o desenvolvimento geral da criança em qualquer idade. Em contraste com a injustificada preferência no passado pela arte para crianças pequenas, acredita-se agora que o período ideal seja entre 9 e 13 anos. Ambiente, educação e idade têm influência. O primeiro, afetando consideravelmente o caráter da atividade infantil. Mas a teoria soviética concede decisiva preferência à educação, considerando-a capaz de neutralizar a influência do ambiente, ou pelo menos a do mais próximo.

Em Psicologia Educacional, há pelo menos duas tendências principais. Um grupo acredita que a educação moderna não aproveita suficientemente as potencialidades da criança, que esta pode realizar muito

mais do que lhe é exigido atualmente, e que a divisão atual por idade é conseqüentemente enganadora. Esse grupo procura introduzir métodos para ensinar às crianças coisas mais complicadas, tão cedo quanto possível, e demonstra que, em certas condições experimentais, as crianças dos primeiros anos escolares e mesmo pré-escolares, podem resolver problemas antes reservados para o nível dos adolescentes. Considera que a educação artística atual transmite às crianças, desde o início, idéia falsa sobre o sentido da atividade artística, dando uma imagem que só com grande dificuldade é possível corrigir mais tarde. Daí se impugnar até a idéia de ensinar arte como matéria em si, prevalecendo a convicção de que a arte infantil deve ser abordada de forma inteiramente diferente da adulta.

O segundo grupo acredita que a divisão por idade distingue qualitativamente os estágios de evolução psicológica da criança, como sua personalidade se desenvolve, o que por sua vez determinará as características da sua expressão artística.

Os atuais limites de idade são relativos, não sendo possível sua determinação exata, visto que o ritmo de crescimento varia de uma criança a outra. Cumpre estabelecer, portanto, uma seqüência lógica para as tarefas educativas, sendo que em cada nível de idade os problemas assumem diferente significado qualitativo, devendo sua apresentação ser feita às crianças de maneira diversa. De modo geral, é essa teoria que atualmente orienta os programas de educação artística, na União Soviética.

Os educadores soviéticos concordam, por unanimidade, quanto à importância básica da instrução artística no crescimento artístico da crian-

ça. Mas esse ensino não é específico; ela pode ser aplicada muito mais por fatores externos, que muitas vezes exercem influência mais poderosa: passatempos, movimento, cinema, trabalhos manuais, efeitos de cor e forma, jogos, analogias com a fala e as estórias, visualização de operações mentais etc. A arte livre baseada ou derivada de tais causas é geralmente considerada como expressão de fatores externos, e vem sendo assunto de demoradas pesquisas psicológicas. A proporção que a personalidade infantil se firma, diminuindo a influência dos fatores externos, a atividade artística da criança se desintegra, a menos que exista alguma forma de educação artística, daí resultando uma crise. Se essa educação for adequada à idade de 9 a 10 anos, a criança estará capacitada a aprender os elementos básicos sobre arte; evita-se a crise e a criança continua a estudar os conceitos e técnicas de arte durante a adolescência e juventude. O aguçado realismo da adolescência, algumas vezes irracionalmente tratado como tendência naturalística, constitui na verdade a influência culminante do ensino sobre o desenho de objetos. Começa depois uma fase inteiramente nova de desenvolvimento.

Durante a década de 60, maior atenção foi dada à pesquisa para encorajar a criatividade artística infantil, visando encontrar a estrutura educacional capaz de estimular essa criatividade sem sacrifício do conhecimento e habilidades básicas.

Os cursos escolares abrangem a herança artística e incluem: desenho do natural (e de memória); desenho temático; e trabalho decorativo. Eles variam proporcionalmente conforme o grau escolar, mas o desenho do natural é considerado essencial, aumentando continuamente o

tempo a ele devotado. Nos graus de 1 a 3 há somente aulas parciais destinadas a trabalhos de arte; nos graus 4 a 6, aulas completas. Visitas a museus, sempre que possível, são particularmente recomendadas: atividades extraclasse, estudos em grupo, palestras, reuniões com artistas, exposições de reproduções e originais, bem como de trabalhos infantis realizados durante o ano, competições, apreciação da arte e clubes de história da arte fazem parte do programa.

Quando possível, há integração das lições de arte com outras matérias do curso primário, incluindo trabalho com plastilina, bordados, aplicações, papel e outros materiais; e, no curso secundário, carpintaria e trabalho com metal sobre projetos feitos na aula de arte.

Lápis e aquarela são usados em desenho do natural, além de outros materiais, quando necessário. Gravura em chapa de linóleo, impressão, trabalhos aplicados, modelagem, trabalhos com papel, tecido e arame são usados quando indicados para o trabalho temático e decorativo. Todos os alunos participam da aula. O professor começa geralmente apresentando a tarefa, desenhando com giz no quadro-negro, esboçando no papel, ou apresentando reproduções, diapositivos e diafilmes. Em seguida, passam os alunos a trabalhar, com assistência individual do professor. Geralmente, uma discussão encerra a aula. Para o desenho do natural, dois ou três modelos são colocados onde possam ser vistos, por toda a turma, e pequenos modelos (flores e folhas) são distribuídos entre os alunos. O material geralmente é o mesmo para todos (lápis, aquarela etc.). O trabalho temático ou decorativo pode ser um só ou cada qual escolhe o seu. Também podem ser divididos

em grupos, trabalhando materiais diferentes.

Os estudos fora da escola e do horário de aula são facultativos e, portanto, bem diferentes. As relações entre o professor e a turma são muito menos formais, permitindo-lhe trabalhar separadamente com cada aluno. A turma é dividida em quatro grupos etários, formando equipes de, no máximo, quinze componentes; podem escolher modelos, assuntos, materiais e técnicas.

Em futuro próximo, não estão previstas mudanças radicais, no curso primário. Novos materiais e tipos de trabalho podem ser introduzidos, aumentando-se a ênfase sobre o desenvolvimento da criatividade.

Na escola secundária, além dos cursos teóricos opcionais, o Ministério da Educação recomendou que fossem dadas facilidades para o trabalho facultativo em estúdios. Porém, a principal ênfase continuará a ser dada ao estudo teórico da arte. Deverão ser criados mais cursos fora da escola, para crianças particularmente interessadas em artes ou realmente talentosas.

## Educação do Professor de Arte

### ÁFRICA

#### Nigéria

##### *Escolas primárias*

Candidatos com curso primário completo são admitidos em curso de dois anos nas escolas normais de 3º grau. Talvez constitua exagerado otimismo esperar que se possa formar em dois anos professores com alguma qualificação após o curso primário e é compensador observar que os colégios de três anos estão desaparecendo. Neles arte é maté-

ria facultativa, consistindo em pouco mais que preparação de material audiovisual ou trabalhos manuais. A rigor, não se pode afirmar que se ensina arte nessas escolas.

Após o curso de 3º grau e dois anos de experiência de magistério, os candidatos ingressam nas escolas de 2º grau. O ensino artístico é tomado um pouco mais a sério, sendo o ensino de 2º grau, com freqüência, mais bem ministrado fora das cidades grandes. É que, nesse caso, geralmente o professor de arte é o diretor ou vice-diretor da escola. Em Lagos, que serve de padrão para o resto do país, as escolas normais são precariamente equipadas em matéria de arte: nenhuma, das quatro existentes, dispõe de professor em tempo integral ou sala adequada para seu ensino.

A maioria das escolas de 2º grau oferece arte como matéria facultativa, mas nas poucas escolas em que o professor de arte tem alguma influência, todos os alunos estudam arte durante o primeiro ano.

Cerca de quatro horas por semana são dedicadas às atividades artísticas e trabalhos manuais. O currículo é geralmente elaborado pelo próprio professor, incluindo teoria (história da arte, apreciação artística, princípios e métodos, ensino de arte) e prática (pintura, desenho, colagens, trabalhos com papel fino, bem como trabalhos tridimensionais em argila, madeira e papel). As atividades manuais compreendem: cestaria, trabalho em madeira e impressão ou tingimento de tecidos.

##### *Escolas secundárias*

Quase todos os professores de arte das poucas escolas secundárias da Nigéria (cujo número vem aumentando) receberam formação universitária no país ou no exterior, al-

guns depois de completar um ano de pós-qualificação em educação artística. Esse curso compreende matérias gerais (história da educação, psicologia, princípios educacionais, filosofia), além de apreciação artística, ensino de arte para os vários níveis, desenho, pintura, escultura, desenho básico etc.; a parte prática do curso consiste em dar aulas nas escolas primárias e secundárias. O curso não é muito popular no momento, pois os estudantes de arte encontram colocação no magistério tão logo terminam o curso profissional.

Dentro do projeto "maior" para educação desenvolvido com ajuda da Unesco e de algumas universidades e escolas estrangeiras, encontra-se em execução um vasto projeto educacional, instituindo-se quatro colégios para treinamento avançado de professores e planejando-se um quinto. Suas instalações (prédio e equipamento) são excelentes e se destinam a preparar professores especializados não graduados, para cursos secundários.

Os candidatos à matrícula devem ter curso secundário completo. O curso dura três anos, ficando os estudantes especialmente aptos a lecionar duas matérias principais na escola secundária, às quais dedicam a maior parte do tempo. Eles também escolhem uma terceira matéria de menor importância considerada como interesse extra, além das matérias pedagógicas usuais e prática de ensino. Três dos quatro colégios incluem arte como matéria menos importante; num dos colégios, é matéria principal, porque dispõe de amplo estúdio, espaço para guardar materiais e ferramentas. Em outro colégio, todos os alunos estudam arte como matéria extra durante os dois primeiros anos. Há duas salas de arte, depósito para estoque de

material, forno e torno para cerâmica, bem como equipamento para desenho, pintura, cerâmica, impressão e artesanato leve em geral.

O colégio de Lagos passou a integrar a universidade. A cadeira de arte não existe ali, porém dispõe de oficina bem instalada de recursos audiovisuais.

#### *Escola de arte profissional, colégios e universidades*

No momento não existem no país facilidades para treinamento de pessoal docente neste nível. As nomeações são feitas com base em trabalhos importantes realizados, qualificações, treinamento ou trabalho no exterior, bem como experiência de ensino no curso secundário. Os alunos aplicados das academias de arte passam a assistentes, continuando a aprender e progredir. Contudo, a maioria do corpo docente nas academias de arte é composta de estrangeiros.

## AMÉRICA

### Estados Unidos

#### *Escolas primárias*

Menos de um quinto das escolas primárias empregam professor qualificado. A educação artística nesse nível depende em grande parte do professor geral. Há, assim, interesse em conseguir mais professores de arte e treinar os outros professores que precisam lecionar a matéria. Todos os professores devem receber educação mais completa em artes visuais. Se forem lecionar arte, devem saber a maneira de selecionar e usar os materiais e processos artísticos, como criar ambiente propício, mostrando às crianças o modo de solucionar problemas de concepção, como julgar o trabalho próprio e o

dos outros; a maneira de ensiná-las a utilizar os próprios interesses e experiência como fontes de idéias; e como tratar os fatores físicos que envolvem o ensino de arte.

Os professores que, sem serem especialistas, pretendem ensinar arte, precisam receber treinamento em artes visuais ou metodologia do ensino artístico. Lamentavelmente, são muito vagas as condições para conceder licenciatura a esses professores, bem como a definição do seu papel e deveres.

O diploma de professor de arte envolve substancial volume de trabalho em estúdio (pintura, escultura, cerâmica, artes gráficas etc.); história da arte; cursos de ciências do comportamento ou de biologia e de humanidades; história e filosofia da educação, psicologia educacional, cursos de educação artística e prática de ensino.

#### *Escolas secundárias*

Numerosos estudos foram feitos tendo em vista definir as qualidades que fazem o bom professor, mas os resultados foram inconclusivos, conflitivos ou ambas as coisas. O problema continua a ser, porém, de importância vital. É durante o curso secundário que o adolescente começa a perceber sua relação com pessoas e acontecimentos; se nessa idade perder o entusiasmo que resulta de uma abordagem ingênua, infantil da invenção e indagação visuais, talvez venha a perder todo interesse e discernimento artístico por muito tempo depois.

Os professores de arte nesse nível devem ser capazes de realizar atividades artísticas tão bem quanto ensinar, transmitir aos alunos seu amor à arte e especialmente encorajar os que sejam bem dotados.

O difícil é conseguir professores que vejam e estimulem a arte como parte da educação geral. A abordagem do ensino artístico precisa ser múltipla, em vez de limitá-la a uma só direção. Três componentes principais são necessários: (a) estudo histórico e crítico da arte como disciplina humanística (história da arte, estética, crítica de arte etc.); (b) estúdios e oficinas para criação das formas visuais; e (c) centros onde a arquitetura, os recursos de massa, o desenho industrial e outras formas visuais que compõem o ambiente atual podem ser estudados.

#### *Educação superior*

Várias instituições oferecem cursos graduados para quem deseje ensinar arte em academias, colégios e universidades: existem cerca de 300 cursos de mestrado e mais de 50 de doutorado. Aí são treinados os futuros professores de arte, administradores desse ensino, em teoria e didática, variando porém amplamente quanto a finalidades, conteúdo e nível.

Os professores graduados, mais que outros, precisam ter capacidade para apreender as implicações maiores da educação artística. A formação de graduado em educação artística deve ser, pois, diversificada e extensa, além da ênfase evidente que deve ser dada ao trabalho no estúdio e à apreciação da arte.

#### ASIA

##### Índia

#### *Escolas primárias*

Não há previsão de professores especializados na escola pré-primária ou primária. Arte é mais outra matéria para o professor comum lecio-

nar, sendo talvez a menos considerada no colégio em que realizou sua formação, seguindo um processo mecânico e inteiramente antiquado.

#### *Escolas secundárias*

Funcionam em cerca de 24 colégios e universidades cursos de formação de professores para o nível médio, mas não há informação sobre quantos colégios de aplicação utilizam esses cursos para treinar seus estudantes. Além disso, a educação artística em muitos desses colégios e universidades deixa muito a desejar.

#### *Escolas profissionais de Arte*

O corpo docente dessas escolas é composto geralmente de professores diplomados por elas ou artistas profissionais.

Japão

#### *Escolas primárias*

Requisito básico para lecionar arte na escola primária, é ter feito o curso de dois anos na escola de arte, em nível secundário.

#### *Escolas secundárias*

Para o primeiro ciclo, a qualificação básica é a mesma do curso primário. Só pode lecionar no segundo ciclo o professor que completa o curso universitário de quatro anos, seguindo de prática de ensino.

#### *Escola profissional de Arte, colégios e universidades*

Não existe regulamentação específica. As nomeações ficam a critério da diretoria da escola, baseadas nas qualificações, experiência e personalidade do candidato.

## OCEANIA

### Austrália

#### *Escolas primárias*

A arte geralmente é ensinada por professores com dois anos de treinamento no ensino de artes visuais, como parte de sua formação para o magistério.

#### *Escolas secundárias*

O ensino de arte é ministrado por professores especializados em arte que escolheram essa especialização após receberem dois anos de educação artística no curso básico de formação.

Pintores profissionais, escultores, desenhistas gráficos e de propaganda são algumas vezes aproveitados como professores de escola secundária, mas sem oportunidades de trabalho definido. Eles contam apenas com tarefas avulsas, em geral insuficientes para prover a subsistência.

## EUROPA

### Tchecoslováquia

#### *Escolas primárias*

Os candidatos ao magistério que pretendem especializar-se em arte dedicam-se à especialidade e a outra matéria principal, durante seu curso de treinamento de quatro anos. Recebem uma introdução à história da arte, teoria do ensino artístico e caligrafia, porém dedicam quase todo o tempo aos trabalhos práticos.

#### *Escolas secundárias*

Para o primeiro ciclo, a formação é idêntica à das escolas primárias, consistindo porém grande parte do curso em seminários e conferências pa-

ra treinamento teórico e prático. O curso para professores de arte no segundo ciclo dura 5 anos.

Estuda-se arte na universidade simultaneamente com outra matéria. Os alunos são admitidos por exame. Este curso é bem mais completo e profissional, sendo que a educação artística excede, semanalmente, o dobro do tempo da matéria extra.

A habilidade para ensinar é nitidamente influenciada pela compreensão que o professor tem de sua matéria e a própria aptidão para exercê-la. Candidatos ao magistério seguem cursos de desenho, gravura, pintura, modelagem, que permitem a aquisição direta do conhecimento das técnicas que irão transmitir aos alunos. Nas aulas de composição e decoração estuda-se a evolução da escrita, tipografia e ilustração de livros, propaganda e relações funcionais entre ornamentos e manufaturas. Aprende-se como tratar os diversos materiais no estágio de produção, além dos critérios artísticos e estéticos da produção de arte.

Um exame público encerra o curso.

#### *Escolas profissionais, colégios e universidades*

Existe uma cadeira independente de ensino artístico em conexão com as duas principais academias de arte em Praga, que, além de preparar futuros conferencistas de arte, coordena a pesquisa nos vários aspectos de educação artística. Desde 1961, os alunos freqüentam as academias de arte a fim de se qualificarem como professores nas escolas profissionais seguindo um curso pedagógico, em acréscimo às palestras e trabalho em estúdio. A faculdade de arte mantém relações internacionais que facilitam os estudos comparados no treinamento artístico avançado.

A nomeação para lecionar arte no nível superior é feita por concurso e recomendação da União dos Artistas.

O professor-artista possui certamente algo de especial como contribuição ao ensino artístico e sobretudo para estimular o desenvolvimento estético do aluno. Atualmente, antigos alunos de academia lecionam cada vez mais em escolas secundárias do primeiro ciclo, em escolas de arte popular, nos centros culturais etc. Trabalham principalmente com adolescentes de mais idade e adultos. O *status* do professor como artista é uma garantia que, para os realmente interessados, não se limitará a simples diletantismo.

Além do ensino regular citado, os artistas realizam palestras abertas ao público, para vários grupos.

#### França

##### *Escolas secundárias*

Os professores de desenho para escolas secundárias são treinados quase exclusivamente no Centro Nacional Claude Bernard, em Paris, mas alguns estudam nas escolas regionais de belas-artes. Após a matrícula os alunos, antes de freqüentarem o Centro, passam um ano treinando em Paris, Amiens ou Nice. O curso dura três anos, formando anualmente cerca de 100 professores. Após 24 semanas de prática de ensino, submetem-se a exame de seleção para um dos 2.204 postos atualmente disponíveis para lecionar desenho nas escolas secundárias francesas.

Convém notar que esses professores não são artistas profissionais nem diplomados pelas escolas de belas-artes. São educadores de tempo integral, sem que estejam necessariamente engajados em qualquer pro-

dução artística pessoal. Embora ninguém negue a necessidade do treinamento como educadores, persiste a objeção quanto à alegada diferença existente entre educadores e artistas profissionais.

### *Educação técnica*

684

Os professores de desenho nos colégios técnicos (não-arte) também recebem treinamento separado em curso de três anos na escola de treinamento para ensino técnico, em nível superior.

República Federal da Alemanha

### *Escolas primárias*

O ensino artístico apenas é obrigatório nos dois últimos anos da escola primária, sendo arte matéria facultativa nos colégios de formação para professores, os quais dispõem ainda de curso teórico e prático ministrado em cinco a seis períodos letivos; no exame final o candidato deve pintar um quadro ou fazer uma peça de escultura supervisionada, apresentar uma comunicação sobre ensino artístico e submeter-se a exame oral sobre teoria e prática do ensino de artes visuais.

### *Escolas secundárias*

Funcionam em academias e departamentos de arte cursos de oito a dez períodos letivos, para candidatos ao ensino artístico. Além das duas matérias principais (artes visuais, trabalhos manuais), há outras matérias práticas e teóricas: história das artes e estilos, filosofia, teoria da educação, sociologia, desenho, técnicas gráficas, pintura, escultura, cerâmica, têxteis, trabalhos em madeira, papel e papelão, trabalhos em metal, encadernação, teatro de bonecos etc. Após submeter-se a exame pú-

blico em arte, o candidato assiste a seminário para professores-alunos durante dois anos, adquire experiência de sala de aula, completando assim o exame em educação antes de ser regularmente nomeado.

### *Escolas profissionais de Arte, colégios e universidades*

Os instrutores de educação artística nos seminários para professores-alunos, assessores ministeriais e professores em academias de treinamento de professores de arte, bem como de colégios e universidades, devem ter completado curso numa das academias de arte e ter experiência e prática em arte e ensino artístico antes de serem nomeados. Todavia, artistas excepcionais ou autores de livros sobre arte e ensino artístico são também nomeados.

Os artistas profissionais muitas vezes realizam palestras em academias de arte, colégios e universidades de arte, e ocasionalmente nas escolas secundárias e profissionais. Assim, permanece atualizado o ensino acadêmico; como foi dito acima, o professor de arte ideal precisa ser artista e professor ao mesmo tempo.

Itália

### *Escolas primárias*

Apenas cerca de 10% dos professores de escola primária são qualificados para ensinar arte. A maioria sabe apenas o que aprendeu no curso de desenho, bastante acadêmico na escola de formação profissional. Atualmente, estão sendo articulados novos programas para atender a essa situação. Enquanto isso, cerca de 200 professores primários frequentam anualmente os cursos de arte em centros de educação artística.

### *Escolas secundárias*

Os professores de arte nas escolas secundárias são treinados em curso de arte em nível médio, em institutos federais de arte, academias e faculdades de arquitetura das universidades. Tendo em vista uma reforma mais completa, surgiram cursos especiais para melhorar as qualificações dos professores de arte nas escolas secundárias em 1º e 2º ciclos.

Funciona em Roma um instituto para formar professores e educadores destinados a todas as escolas de cegos.

### *Escolas profissionais de Arte, colégios e universidades*

O professorado é selecionado com base nos estudos e diplomas conquistados, verificando-se, porém, ultimamente, nomeação de artistas práticos. A nomeação de professor para as faculdades de arquitetura das universidades exige o doutorado em arquitetura, mérito profissional e trabalhos publicados.

Espera-se que aumente em importância o papel do artista profissional na educação artística, principalmente se houver ativa e construtiva participação dele nas reformas em processo. Atualmente, muitos artistas ensinam em escolas secundárias e estão ensinando sob contrato em escolas de arte.

### *Reino Unido da Grã-Bretanha*

O ideal seria que todos os professores de arte fossem artistas, dotados de imaginação e sensibilidade artísticas, capazes de, pelo caráter, temperamento e inclinação, colocar o próprio conhecimento e dons a serviço da educação.

O número de professores de arte treinados e qualificados para o cargo vem aumentando consideravelmente. Parte deles todavia continua sem essa qualificação.

Felizmente esta situação é bem menos grave do que há 25 anos, pois esses professores têm aptidões e habilidades artísticas que valorizam seu trabalho, apesar da falta de treinamento formal ou qualificações como artistas.

### *Escolas primárias*

Arte nessas escolas é ensinada pelo professor da turma, que não tem qualificação especial na matéria.

### *Escolas secundárias*

Os professores podem ter graduação ou qualificações equivalentes obtidas numa universidade ou "college". Aqueles que desejam fazer carreira no ensino, têm seguido usualmente curso de um ano em várias universidades e outros centros, que compreende teoria educacional e psicologia, história da arte e prática de ensino em vários tipos de escola. Esses cursos concedem certificado ou diploma de professor de arte.

O número crescente de professores assim qualificados vem tornando mais estimulante o ensino de arte na escola secundária, dando condições para que a arte receba tratamento adequado como disciplina educativa.

Estímulos a longo prazo têm sido criados, através de determinações de consultores de arte, em muitos condados.

É comparativamente raro encontrar hoje um professor de arte em educação secundária que não seja qualificado.

Conquanto a maioria dos que ensinam em colégios sejam plenamente qualificados, todos eles aprovados com excelentes resultados por uma das maiores instituições, a liberdade de colégios e escolas para planejar seus próprios cursos e ensinar o que desejam, permite o recrutamento de artistas e pessoas cultas, ainda não suficientemente apreciadas, nos caminhos mais ortodoxos. Este fato ocorre com maior freqüência em instituições de prestígio e influência.

Os colégios variam em perspectiva, ambiência e especializações, mas, de modo geral, dispõem de professores de horário integral que são (parte do tempo) artistas contratados e podem participar no planejamento e administração acadêmicos e professores contratados que são artistas, em tempo integral que se valem de suas habilidades artísticas e têm capacidade para transmiti-las.

Dá-se bastante ênfase atualmente ao ensino de história da arte e estudos complementares, ministrado geralmente por professores graduados nessa disciplina. Ao corpo docente têm sido acrescentados assistentes técnicos — quase sempre pessoas experimentadas, transferidas de indústrias que, embora não sejam artistas e designers, contribuem eficientemente para que os estúdios e oficinas sejam atualizados e adotem as modernas conquistas tecnológicas.

Registrou-se, assim, nestes últimos anos, significativa mudança da atmosfera na escola de arte, que se transformou do atelier-oficina do século XIX na ambientação animada e viva de hoje, onde se refletem as idéias oriundas da Bauhaus dos anos 30, as tecnologias bastante sofisticadas

destes últimos anos e a tendência para elevar o ensino artístico ao nível das disciplinas universitárias tradicionais.

## União Soviética

### *Escolas primárias*

O ensino artístico é ministrado pelo professor da classe, formado em escola normal ou instituto pedagógico; ambos oferecem curso de quatro anos, sendo 10% do tempo dedicado a palestras e cursos práticos de pintura, desenho, escultura, trabalhos manuais etc., bem como à teoria do ensino artístico. Os especialmente interessados em arte podem freqüentar, além disso, um curso especial de 200 horas no máximo sobre estética, história das artes, e trabalhos em estúdio de desenho, pintura e modelagem.

### *Escolas secundárias*

Primeiro ciclo. Os candidatos ao magistério, após curso escolar geral de oito anos, freqüentam curso especializado de quatro anos. Cerca de 34% do tempo é dedicado à educação geral e 66% a treinamento especial, abrangendo desenho, pintura, composição, anatomia, trabalho e desenho decorativos, desenho mecânico, perspectiva, trabalhos em metal e madeira, escultura (20% de palestras, 80% de prática); 17% do tempo para treinamento especial é dedicado a teoria educacional, psicologia, métodos de ensino artístico e desenho mecânico para crianças, além de trabalhos práticos.

Existem ainda cursos facultativos que abrangem até 500 horas em quatro anos, sobre artes gráficas, fotografia artística, trabalhos artísticos em madeira e metal.

Segundo ciclo. A formação em institutos pedagógicos é idêntica à ministrada nos institutos de arte. Durante o curso de cinco anos, 16,5% do tempo é reservado para história, filosofia, economia, idioma estrangeiro e educação física. Os restantes 83,5% são dedicados a uma preparação especial, distribuídos em termos de horas, como segue: desenho, 860; pintura, 820; composição, 200; escultura e anatomia, 125; história da arte, 320; estética, 40; trabalhos decorativos, 122. Há também aulas de desenho mecânico, tecnologia dos materiais e outros tópicos. As horas destinadas à preparação do professor ficam assim distribuídas: psicologia, 74; história e teoria educacionais, 160; métodos de ensino, 140; prática de ensino, 4 horas por semana, no oitavo e nono períodos. Cursos facultativos em oficinas (120 horas durante o curso de quatro anos) são oferecidos para cada uma das matérias: recursos técnicos em educação, tratamento artístico de madeira, metal, ossos etc., cerâmica, gravação esmaltada, fotografia, decoração de cenários, mosaicos, pintura mural, *papier mâché* e escultura.

### *Escola profissional de Arte, colégios e universidades*

O corpo docente nas escolas e institutos profissionais de arte deve ter formação superior em arte e possuir prática de ensino em outro nível ou em conexão com exposições de arte. Para dirigir um departamento ou faculdade, o candidato precisa ter grau de doutor, ser professor titular ou assistente. Abaixo do nível de titulares, os professores são assistentes e instrutores.

687

Os artistas profissionais apenas são convidados a lecionar em escolas de arte e clubes fora da escola. Podem ensinar também nas escolas comuns, se houver falta de professores qualificados em arte. Precisam, nesse caso, haver concluído curso em instituto de arte, que incluem (em horas): teoria educacional, 58; métodos, 58; e prática de ensino, 90. Artistas profissionais também realizam palestras em escolas, ajudam a organizar exposições e recebem grupos de escolares nos seus estúdios.

### Objetivos Gerais

- 1º “Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização” (Lei nº 5.692/71).
- 2º Contribuir para a preservação de valores morais, estéticos, sociais na pessoa humana, à medida que esta acompanha e participa da evolução cultural, através do desenvolvimento científico e tecnológico que invade todos os campos do conhecimento.

### Objetivos Específicos

1. Utilizar a arte, como meio de expressão e de comunicação, com ênfase na criação. Espera-se que o fazer artístico

- mantenha a característica de atividade lúdica, livre e formadora
- respeite e incentive a originalidade de cada indivíduo
- leve cada um a encontrar uma linguagem plástica própria, autêntica, original

\* Professora de Educação Artística do Instituto de Educação — G.B.

- estimule a imaginação e a pesquisa criadora, entendida como seqüência de experiências intencionais, envolvendo o campo sensitivo-motor, a imaginação, a reflexão, o sentimento, a vontade, a intuição
- facilite a capacidade de adaptação, através do apelo constante para enfrentar situações novas que solicitam reações inteligentes e imediatas
- seja constante apelo à sensação, visando ao aperfeiçoamento dos atos reflexos e facilitando a formação de automatismos indispensáveis à vida atual
- contribua para o desenvolvimento de personalidades saudáveis, criadoras, comunicativas, harmoniosas, facilitando a socialização
- procure atender não só à realidade social, objetiva, racional, mas também à realidade pessoal, subjetiva, emocional, propondo temas orientados nos dois sentidos
- seja forma de conhecimento pela imagem, unificando e verificando conceitos adquiridos através de aprendizagem formal ou informal

- seja a experiência concreta capaz de facilitar a aquisição de noções técnicas
  - seja instrumento auxiliar de todas as áreas do currículo, pelo aproveitamento dos recursos de artes gráficas e de programação visual
  - estabeleça equilíbrio nos sistemas de educação, predominantemente estimuladores de empreendimentos intelectuais e técnicos.
2. Utilizar a arte como meio de cultura com enfoque à apreciação e ao consumo. Espera-se que o fazer artístico
- integre a atividade criadora à cultura contemporânea
  - promova a familiarização com os elementos e as estruturas da arte e os equivalentes na natureza
  - leve à compreensão da universalidade da linguagem plástica
  - desperte a sensibilidade e o senso crítico para levar à construção de critério próprio de julgamento
  - desperte a sensibilidade para a descoberta de valores estéticos presentes no cotidiano
  - desperte a sensibilidade para a descoberta de valores estéticos que permitam selecionar, na vida prática, os objetos de consumo reagindo aos efeitos massificantes da propaganda
  - desperte a sensibilidade para os valores estéticos presentes nas manifestações de arte popular
  - desperte a sensibilidade para a descoberta de valores estéticos nas obras de arte de todas as épocas.

## Introdução ao Programa de Artes Plásticas

Vivendo uma fase de desenvolvimento econômico em que caminhamos para o estabelecimento da sociedade de consumo, dominados pela busca de standardização e de mecanização, sentimos a tendência para anular toda forma de individualidade, de autonomia e de iniciativa pessoal, pois para tudo recebemos receitas.

Assistimos ao desaparecimento gradativo dos valores da pessoa humana. A arte, como traço específico do homem, poderá vir a ser, em função do caráter de atividade desinteressada, um meio de reagir às imposições da sociedade tecnológica e de preservar valores de um novo humanismo.

A criatividade no aspecto artístico da educação pode contribuir para manter o equilíbrio interior da personalidade que se desenvolve numa cultura tecnológica e mecanizadora, tendo constantemente reprimidas a ação pessoal e a participação consciente na construção do mundo, em favor da passividade e da obediência diante de padrões impostos e despersonalizados.

A inclusão da educação artística no currículo é hoje, assim, imperiosa necessidade; mas é essencial compreender e viver a idéia de que não existe Arte sem individualidade, autonomia, iniciativa, desenvolvidas pela criatividade — como também não haverá verdadeira Educação sem estas características.

## Programa de Artes Plásticas

### Unidade I. ESPAÇO

#### *A construção do espaço*

- experiências espontâneas
- experiências provocadas

- criação de estruturas
- criação de ritmos

## Unidade II. FORMA

### *A construção da forma*

- forma-conceito
- forma-símbolo
- forma-traço, superfície, volume
- vocabulário formal

## Unidade III. COR

### *A redescoberta da cor*

- o mundo cromático
- a elaboração da cor
- aspectos físicos da cor
- aspectos psicológicos da cor
- relação cor-textura

## Unidade IV. COMUNICAÇÃO

### *A tradução plástica da realidade*

- o homem e o meio
- o imaginário
- transformação do mundo observável
- elementos de artes gráficas

## Unidade V. ARTE NO TEMPO

### *Concordâncias entre a História do Homem e a História da Arte*

- movimentos artísticos no mundo
- movimentos artísticos no Brasil
- Arte no século XX
- tendências atuais da Arte

### **Observações sobre o Programa**

O princípio orientador mais geral do programa é a intenção de fazê-lo corresponder às características e às necessidades da época atual.

O método sugerido é, essencialmente, constante apelo à imaginação, à

reação inteligente e pessoal em face de situações novas; por isso as propostas devem estimular, no aluno, a invenção, a descoberta, a exploração, a pesquisa, a criatividade, em suma.

Sendo a valorização da criatividade uma das tônicas do programa de Artes Plásticas, exige-se que também o professor seja capaz de criar, ao promover a educação artística; é proposital a omissão de modos de fazer e de indicações detalhadas de atividades, pois o que menos se deseja é transmitir a idéia de que pode haver receitas para desenvolver o programa e para atingir os objetivos propostos. Cada professor deverá ser capaz de buscar e de encontrar as próprias soluções, ou ele será um contra-senso vivo ao se responsabilizar pela educação artística tal como é entendida e desenvolvida no programa.

As unidades do programa devem ser desenvolvidas simultaneamente, atendendo-se às características dos alunos e proporcionando enriquecimento crescente de experiências em cada uma das áreas previstas.

As quatro primeiras unidades do programa independem da série em que será aplicado e dispensam qualquer informação teórica ao aluno: todas as aquisições pretendidas resultarão exclusivamente das atividades realizadas; daí, a insistência, na redação dos objetivos específicos, na expressão *o fazer artístico*.

A unidade V será abordada nas últimas séries do primeiro grau, no momento em que os estudos realizados, na área de integração social, justificarem a apresentação de elementos de História da Arte, e de modo mais ocasional que intencional e sistemático.

O aprofundamento, a complexidade e a abrangência serão maiores à medida que se processar o desenvolvimento intelectual e que se ampliar o campo de experiências dos alunos.

As técnicas e os materiais, escolhidos e selecionados em função dos recursos locais, são meios que permitirão desenvolver o fazer artístico, de modo que sua utilização criadora favoreça a passagem do puro jogo criador (resposta do aluno à proposta do professor) ao ato criativo (comportamento).

Chamamos proposta ao conjunto de dados que criam o problema a ser resolvido pelo aluno, por meio do fazer artístico.

A integração curricular se fará através das propostas fornecidas pela temática básica das demais disciplinas do currículo, que funcionarão como suporte da atividade criadora.

As propostas deverão abranger o campo da figuração e o da não-figuração, e podem ser desenvolvidas tanto no espaço bidimensional (desenho, pintura, gravura, colagem) como no espaço tridimensional (modelagem, escultura, construção).

Evitaram-se propositadamente as especializações manuais e o artesanato, pois tais atividades desenvolvem habilidades específicas, intransferíveis de uma profissão a outra; e, além disso, tendem a desaparecer como mercado de trabalho, diante da industrialização e da automação crescentes, na atual fase de desenvolvimento econômico.

Não se busca, pelo fazer artístico, aplicação direta na vida prática, mas formação de pessoas criadoras, capazes de, no momento oportuno, ultrapassar tradições, adaptar-se às mudanças, introduzir melhorias em qualquer campo de trabalho.

## Desenvolvimento do Programa

## Esclarecimentos

### Unidade I. ESPAÇO

#### *A construção do espaço*

##### *a. experiências espontâneas com*

- linhas
- pontos
- formas
- manchas de cor
- objetos

##### *b. experiências provocadas:*

regra do jogo definida com

- linhas
- pontos
- manchas de cor
- objetos
- montagens com repetição de unidades padronizadas

Construir um espaço visual é chegar ao aproveitamento total de uma superfície definida.

É espontânea a construção, enquanto permite escolha de material e de tema.

É provocada a construção do espaço quando se propõe material e tema, estabelecendo as condições de trabalho chamadas regras do jogo criador.

c. *criação de estruturas:*

disposição ordenada dos elementos do jogo, segundo

- diagramas inventados
- oposição de direções
- simetria
- concentração-dispersão
- superposição de formas concêntricas
- outras estruturas

As experiências provocadas, se repetidas, conduzem à descoberta de estruturas no momento em que o resultado do fazer artístico — o trabalho do aluno — revela nítida organização.

692 d. *criação de ritmos:*

combinações possíveis, em repetição, dos elementos do jogo, com intervalos de

- todos os elementos
- todas as estruturas.

O ritmo resulta da ordenação de elementos repetidos.

**Desenvolvimento do Programa**

**Esclarecimentos**

---

Unidade II. FORMA

*A construção da forma*

Construir uma forma é tornar visível uma intenção.

a. *forma-conceito* (significado identificável):

- simples, unitária, unicelular
- composta, múltipla, pluricelular
- crescimento regular
- crescimento irregular

A forma-conceito é aquela que pode ser designada por uma palavra (casa, triângulo).

b. *forma-símbolo* (significado atribuído):

- simples, unitária, unicelular
- composta, múltipla, pluricelular
- simplificação-enriquecimento

A forma-símbolo é aquela que adquire outro significado por convenção (triângulo representando olho).

c. *forma-traço, superfície, volume*

- *traço:*  
contorno linear fechado  
contorno linear aberto  
modular: unidade padronizada

- *superfície:*  
destacada do fundo  
diluída no fundo  
modular: unidade padronizada
- *volume:*  
representado ou real  
bloco  
volume aberto  
volume sem massa  
modular: unidade padronizada

A forma pode ser desenhada (traço), pintada (superfície) ou construída (volume).

#### d. *vocabulário formal*

693

- forma-conceito: realidade objetiva
- forma-símbolo: sistema codificado
- natureza e geometria
- modificação e permanência

Vocabulário formal é o conjunto das formas dominadas; servirá para expressar conceitos objetivos ou conceitos simbólicos.

As formas podem ter origem na natureza, na geometria ou na pura imaginação.

As formas devem evoluir em cada indivíduo; a permanência de esquemas inalteráveis deve ser evitada.

### Desenvolvimento do Programa

### Esclarecimentos

#### Unidade III. COR

##### *A redescoberta da cor*

Redescobrir a cor é tornar-se sensível à riqueza e à variedade do mundo cromático.

##### a. *o mundo cromático*

- natureza
- fabricação
- amplitude

A observação conduzida leva à percepção da amplitude de intensidades e de valores em cada cor, natural ou fabricada.

##### b. *a elaboração da cor*

- superposições-transparências
- misturas
- diluições

Na elaboração de cores, a riqueza cromática antes percebida torna-se objeto de procura.

##### c. *aspectos físicos da cor*

- cor-luz
- cor-temperatura
- cor-distância

A familiarização com o mundo cromático, obtida por observação e por experimentação, possibilita: primei-

d. *aspectos psicológicos da cor*

- conteúdo
- efeito emocional
- relatividade

e. *relação cor-textura*

694

- fatura perceptível
- textura intencional
- efeitos táteis da matéria

ro, sentir luminosidade em cores como o amarelo, calor como no alaranjado e distância como no lilás; segundo, ligar emoções a cores: roxo de raiva, branco de susto; finalmente, constatar que a mesma cor, em campos diferentes, é percebida de modos diversos.

A percepção da relação entre a cor e a fatura, textura ou matéria, completa a descoberta da cor (obter vermelho com toques de pincéis diferentes).

**Desenvolvimento do Programa**

**Esclarecimentos**

---

Unidade IV. COMUNICAÇÃO

*A tradução plástica de uma realidade*

a. *o homem e o meio*

- cena única
- seqüência de cenas
- cena interior
- cena exterior

b. *o imaginário puro*

- insólito
- feérico
- fantástico

c. *transformação do mundo observável*

- intenção
- visão pessoal
- movimento
- formas de energia

d. *elementos de artes gráficas*

- comunicação visual
- títulos, legendas
- diagramação
- logotipos

A linguagem plástica é um meio de comunicação, traduzindo significados objetivos, sociais, racionais, ou significados subjetivos, pessoais, emocionais.

Quando prevalece a realidade objetiva, verifica-se a tradução dos fatos do meio físico e social; quando prevalece a realidade subjetiva, surgem as formas imaginárias.

A linguagem plástica é sempre pessoal.

As artes gráficas visam tornar eficiente a comunicação, pelo uso adequado dos elementos da linguagem plástica.

## Orientação para o Professor

Espaço, forma e cor são a matéria-prima das Artes Plásticas: são elementos só separáveis para análise intelectual e para compreensão do fazer artístico.

Inicialmente, na linguagem plástica da criança, o espaço obedece à organização puramente emocional, em que as figuras são soltas, justapostas, maiores ou menores, em função do que representam, no momento, para o autor. Mais tarde, o espaço se apresenta ordenado, isto é, mostra organização lógica pela separação entre os objetos apoiados no “chão” e os que permanecem no “céu”: há uma linha, traçada ou não, servindo de base. Nela são colocados casas, árvores, bonecos. Evoluindo, esta linha de base ganha dimensão; transforma-se em plano; a superfície destinada ao céu também se amplia. Pouco a pouco, o espaço intermediário se anula e os dois planos “chão” e “céu” se reúnem na linha do horizonte. Segue-se a tentativa de organização lógico-visual do espaço pela descoberta da profundidade, traduzida pela deformação de certas figuras, pela representação de grandezas relativas, pela sucessão e superposição de formas a planos cada vez mais distintos.

O professor não deve antecipar nem precipitar, pela informação ou insistência em levar a preencher o vazio, uma conquista natural da criança que evolui.

A forma se consolida e se enriquece pela repetição e, pelo mesmo motivo, o vocabulário formal se amplia.

A evolução da forma se processa pelo aumento do número de detalhes ou de elementos constitutivos da figura; pelo traçado mais seguro; pela

passagem do genérico ao particular, identificável por detalhes significativos (o boneco passa a ser o vendedor de bolas); pela passagem do simbólico ao real, isto é, a figura deixa de ser construída pela soma de elementos geometrizados (cabeça-tronco-membros) para surgir gradativamente limitada por linha de contorno natural.

Quanto à cor e à proporção, embora a criança procure naturalmente o “real” e caminhe para a objetividade nas relações cor-objeto e proporção-objeto, estes dois elementos permanecem sujeitos a modificações por influência emocional.

Em qualquer estágio de desenvolvimento, o trabalho da criança é obra completa, exprimindo visão autêntica do próprio mundo, se for realizado com liberdade de criação. A evolução do espaço, da forma e da cor na linguagem plástica varia de criança para criança, quanto à duração do processo e quanto ao termo atingido. Influem nesta evolução o nível de maturidade gradualmente vencido e todas as solicitações socioculturais, inclusive a força das imagens de comunicação visual que atingem a criança.

A utilização freqüente e livre da linguagem plástica pela criança influirá positivamente na evolução, acelerando, enriquecendo e levando mais longe as conquistas possíveis, até o limite próprio de cada pessoa. Aliás, o mesmo se verifica na linguagem oral e na linguagem escrita: os processos de evolução são idênticos para estas três formas de expressão. O uso de cada uma favorece a ampliação do vocabulário ativo, falado, escrito ou plástico.

A ampliação de experiências e de vivências da criança, responsabilida-

de da educação formal e informal, também se irá refletir na riqueza da linguagem oral, escrita ou plástica que emprega.

A solicitação constante, no período evolutivo, do uso de formas isoladas (desenhe uma casa) traz prejuízo à estruturação da linguagem plástica, entendida como exteriorização de um pensamento completo, através de formas relacionadas num espaço definido.

696

A permissão e o incentivo à cópia, ou a imposição de modelos e padrões à criança que exercita livremente a linguagem plástica não devem ter lugar no processo de educação artística, dentro da filosofia deste programa, pois anulam todo apelo à imaginação, à criatividade, à auto-realização. A criança certamente percebe padrões e modelos, mas utiliza-os de modo livre e criador.

A criação plástica da criança não deve ser avaliada em função de padrões de forma, de cor, de proporção, de sombra e de luz, de maior ou menor aproximação com a realidade visual. O processo criador é mais importante que o resultado final. As atividades artísticas espontâneas ou propostas têm valor educativo por tudo que podem representar em relação à pessoa que as pratica, e não pela qualidade daquilo que é exteriorizado. Permanecerá sempre, na educação artística, um aspecto de rendimento não quantificável, definido pela evolução que se possa operar na personalidade da criança.

A criança tem necessidade de liberdade física, afetiva e intelectual para criar. Mas criação livre não significa deixar a criança entregue a ela própria, permanecendo numa repetição que revela bloqueio ou falta de estímulo para o crescimento natural;

não significa também papel inteiramente passivo e quase dispensável do professor, pois assim não se poderia logicamente falar em educação artística. O professor se faz ativamente presente pela proposta de trabalho que apresenta e no modo de apresentá-la: a proposta deve ser capaz de fazer a criança crescer, em liberdade.

Nas propostas ou temas incluem-se as vivências da criança, as experiências vividas no meio físico e no meio social; também podem ser introduzidos jogos de construção de linhas, formas e cores, sem caráter ilustrativo ou narrativo. Em qualquer situação de proposta, o mais importante é manter o estímulo à imaginação, à invenção, à descoberta, à criatividade.

Em todo jogo criador — resposta da criança ao estímulo do professor — haverá uma regra de jogo que não limita mas impulsiona a atividade, assegurando a cada criança a auto-expressão e a auto-realização (“Preencha o papel com linhas que lembrem as ondas do mar”).

Quando a proposta se basear na temática de outras disciplinas do currículo (ciências, matemática, estudos sociais), sob nenhum pretexto a criança deverá ser conduzida a representar fielmente o fenômeno observado (a objetividade total é impossível). A criação plástica será sempre uma experiência imaginada, um equivalente visual da realidade, apoiando-se na organização, estrutura ou dinâmica do acontecimento ou da noção tomados como regra do jogo, mas permitindo a cada um atingir uma solução original (todo modo de ver é subjetivo, ao menos quanto ao ponto de vista do observador).

Pode ocorrer que haja necessidade de registro gráfico de acontecimento ou

de experiência observada; nesse caso, a criança deve chegar a um esquema de realização pessoal, não-convencional, correspondente às características perceptivas e de organização mental da própria personalidade.

A atividade artística não deve ser encaminhada para o artesanato. Em algumas ocasiões, a criança poderá construir o objeto utilitário que deseja; no entanto, o que se pretende pela educação artística não é proporcionar o domínio de uma habilidade técnica (objetivo do artesanato),

mas desenvolver a inteligência inquisidora e receptiva, capaz de permitir maior flexibilidade e adaptação melhor às mudanças do mundo atual.

Na escola a criança deverá ser envolvida por formas e cores harmoniosas, pois, mais que o adulto, ela se apodera do mundo pela sensação e vive pela emoção: é extremamente sensível ao aspecto visual do ambiente. A arte, assim, será para ela uma qualidade que se dá à vida, uma nova dimensão de prazer e mesmo de felicidade.

## Sugestões de Atividades para o Desenvolvimento do Programa de Artes Plásticas no Primeiro Grau

O aluno de 1.ª, 2.ª e 3.ª séries

O aluno de 4.ª e 5.ª séries

O aluno de 6.ª e 7.ª séries

O aluno de 8.ª série

Relata o que viu, o que sabe ou o que imagina, através de desenho, pintura, recorte-colagem, modelagem, construção com materiais diversos (carretéis, caixas, embalagens), segundo a própria iniciativa ou atendendo à proposta do professor.

Enfrenta dimensões diferentes no plano e no espaço, trabalhando composições que variam em proporção da etiqueta ao mural, construindo com peças pequenas (como chapinhas) ou maiores (como caixas de madeira).

Experimenta materiais novos, como anilinas, guache, nanquim, lápis-estaca, canetas esferográficas e hidrográficas, papéis de diferentes texturas, tecidos, fibras.

Experimenta, explora e desenvolve técnicas com materiais conhecidos; e inclui materiais novos que possam surgir.

Relata um acontecimento ou uma seqüência de fatos, reais ou imaginários, através de desenho, pintura, recorte-colagem, gravura, objetos, construção com materiais disponíveis, segundo a própria iniciativa ou atendendo à proposta do professor.

Domina as mais variadas dimensões no plano e no espaço, sendo capaz de desenhar, pintar ou realizar colagens em grandes ou pequenas superfícies, de construir com qualquer material aproveitável (sucata, do alfinete à roda de bicicleta).

Experimenta, explora e pesquisa técnicas com materiais disponíveis:

Associa às pesquisas um programa intencional — limita o jogo a dois ou três elementos da linguagem plástica, por exemplo: cor, textura e ritmo; assim, trabalhando com moldes sob papel, chega a uma seqüência de trabalhos variando a disposição das formas, a cor ou a textura empregadas.

Estabelece um programa de pesquisa associado às técnicas: forma, cor, luz e som, estrutura, ritmo e alterações provocadas pelo próprio gesto; assim, realiza composições lineares e coloridas com as duas mãos sob a influência de ritmos musicais — o elemento de variação poderá ser o gesto: movimento simétrico ou assimétrico das mãos.

Descobre cores, pela mistura ocasional de tintas ou pela superposição de papéis transparentes e ainda pela variedade dos materiais de trabalho.

Inventa cores pela mistura intencional e sistemática de tintas e pela superposição de papéis ou de tintas.

Elabora cores complementares, cores próximas, cores distantes, harmonias quentes, harmonias frias.

Manipula formas planas ou objetos em diferentes situações: ordena, constrói, modifica; por exemplo, dispendo de círculos e de triângulos recortados, ordena uma superfície segundo uma lei própria de grupamento (três círculos, dois triângulos) com possibilidade de repetir a lei descoberta.

Manipula formas planas ou objetos em diferentes posições, proporções, materiais; ordena, constrói, modifica, inclui movimento; por exemplo, trabalhando com um cilindro de barro pode cortá-lo em seções paralelas e procurar criar novas formas pela disposição diferente dos elementos obtidos.

Realiza composições planas ou no espaço que possam ser manipuladas, oferecendo pelo jogo de permutação dos elementos a probabilidade de múltiplas transformações à criação artística: partindo de um quadrado com a superfície dividida por uma linha, obtém um painel pela repetição da unidade, por justaposição de grande número de soluções diferentes, pela rotação da mesma unidade.

Expõe e coleciona trabalhos

Planeja e prepara mostras de trabalho

Participa de planejamento, montagem e pintura de painéis coletivos

**O aluno de 1.º, 2.º e 3.º séries**

Prepara papéis decorativos para diversas finalidades na escola ou na vida social (forno, embrulho, capa, envelope).

Prepara, isoladamente ou em grupo, a decoração de vidraças ou de outros locais da sala de aula.

Inventa selos, mapas, diagramas, cartazes, plantas-baixas, placas de sinalização, símbolos e outros recursos de comunicação visual, integrando o mundo exterior às atividades escolares; por exemplo: em trabalho coletivo que focalize uma rua comercial poderão surgir letreiros, anúncios, cartazes inspirados na vivência das crianças.

**O aluno de 4.º e 5.º séries**

Planeja e prepara isoladamente ou em grupo a decoração de áreas de circulação (corredores) ou de concentração de alunos (refeitório, pátios, auditório) no prédio escolar.

Traduz em diagramas fatos relacionados ou seqüência de acontecimentos, como o itinerário da casa à escola.

Trabalha com unidades padronizadas criadas por ele ou pelo grupo; exemplo: cortar um conjunto de formas iguais, trabalhar as superfícies de modo semelhante (padronizado) em linha ou em cor, compor uma superfície pela justaposição destes elementos.

**O aluno de 6.º e 7.º séries**

Traduz em diagramas, fatos relacionados, seqüências de acontecimentos, forças em movimento; exemplo: a energia elétrica da fonte à aplicação.

Aproveita para construções, unidades padronizadas produzidas pela indústria: chapinhas, discos, embalagens de ovos, introduzindo ocasionalmente modificações nos elementos; exemplos: utiliza caixas de fósforos pintadas, na montagem de objetos no espaço.

**O aluno de 8.º série**

Traduz em diagramas fatos relacionados, seqüências de acontecimentos, funcionamento de máquinas; exemplo: da matéria-prima ao produto, numa indústria.

Aproveita para construções, unidades padronizadas produzidas pela indústria como se apresentam ou transformadas intencionalmente por pintura, corte, compressão, dobradura.

O aluno de 1.ª, 2.ª e 3.ª séries

O aluno de 4.ª e 5.ª séries

O aluno de 6.ª e 7.ª séries

O aluno de 8.ª série

Submete as próprias construções a estruturas simples, mas intencionais: simetria, ritmos horizontais, ritmos verticais, descobertos por observação.

Submete as próprias construções a estruturas inspiradas na organização de elementos da natureza; exemplo: o corte de um tronco de árvore sugere progressão de formas concêntricas.

Submete as próprias construções a estruturas inspiradas ou não na natureza, com soluções técnicas e lógicas transformáveis por encaixe, articulação, conjugação de forças.

Prepara elementos de comunicação visual para complementação de trabalhos escolares, realizando, por exemplo: títulos, cartazes, folhas de álbuns, gráficos, murais, quadros, composição de jornais.

Inventa sistema de sinais com características de repetição e de uniformidade, podendo ser codificados; por exemplo, cria uma escrita em código baseado em princípios diferentes dos da escrita usual.

Inventa sistemas de sinais coloridos, sonoros, luminosos, com características de repetição e de uniformidade, podendo ser codificados.

Organiza e mantém, constantemente renovados, com recortes de jornais e de revistas um informativo sobre atualidades em Artes.

Coleciona, organizando segundo critério próprio, reproduções impressas de obras de Arte.

## Literatura para o Professor de Artes Plásticas

1. Fundamentação específica para compreensão do programa

FISCHER, E. *A necessidade da Arte.*

FRANCASTEL, P. *L'Art et la technique.*

*Peinture et société.*

HUYGUE, R. *La puissance de l'image.*

*Sens et destin de l'Art.*

JUNG, K. *Psicologia analítica* [Essais de psychologie analytique] Paris, Stock, s. d., 198 p.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem.* São Paulo, Cultrix, 1969. 407 p. (e outras obras).

OLIVEIRA LIMA, L. *Mutações em educação segundo McLuhan.* Petrópolis, Vozes, 1971. 63 p. il.

PIAGET, J. *Introduction à l'épistémologie génétique.* Paris, Presses Univ. de France, 1950, 3 v. (e outras obras).

READ, H. *Education through art.* New York, Pantheon Books, 1958. 320 p.

*Origens da forma na Arte.*

*Arte e Alienação.*

*Arte e Indústria.*

*O sentido da Arte.*

SILVEIRA, N. *Jung, vida e obra.* Rio de Janeiro, José Álvaro, 1968. 195 p.

UNESCO. *Art et éducation.* Paris, 1972. 109 p.

VENTURI, L. *Para compreender a pintura de Giotto a Chagall.*

2. Subsídios para os recursos técnicos

DESSAIN TOLRA, Editor. *Coleção Le jeu qui crée: 1. Le papier, 2.*

*Le bois, 3. La céramique, 4. Fils et tissus, 5. Couleurs et tissus, 6. Le carton ondulé.*

*Coleção Le jeu et l'élément créateur: 1. Point et ligne.*

(estes livros podem ser encontrados também em espanhol e em inglês).

3. Orientação pedagógica

BESSA, M. *Artes plásticas entre as crianças.* Rio de Janeiro, José Olympio, 1969. 93 p. il.

CAHIERS PEDAGOGIQUES.

*L'Art n'est pas un luxe.* 23 (72): s/n. jan. 1968.

DUQUET, P. *L'enfant imagier.* Paris, Delachaux, 1956. 78 p. il.

FREINET, E. *L'enfant artiste.*

*Dessins et peintures d'enfant.*

NOYER & ARMIER. *Art et formation humaine dans le cadre scolaire:*

1. Les enfants

2. Les adolescents

3. Les jeunes adultes

4. Les maîtres

REGINA YOLANDA. *Artes na escola primária.* Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1967. 105 p.

STERN, A. *Comprensión del arte infantil.* Buenos Aires, Kapelusz, 1962. 85 p. il.

———. *Aspects et techniques de la peinture d'enfants.* Neuchâtel, Delachaux, 1956. 83 p. il.

———. *Le langage plastique.* Paris, Delachaux & Niestle, s.d. 88 p. il.

———. *Une grammaire de l'Art enfantin.*

STERN, A. & DUQUET, P. *Du dessin spontané aux techniques graphiques.* Neuchâtel, Delachaux & Niestle, 1958. 73 p. il.

———. *A la conquête de la troisième dimension.*

*"Facilmente se esquece que a educação do homem segue linhas altamente teatrais. E é de maneira inteiramente teatral que a criança aprende a se comportar. Os argumentos vêm depois."*

BRECHT

### Brincar é viver

Observando o mundo que a rodeia, cedo a criança tende a imitar. Imita

tudo que vê, gestos, atitudes. E, se nos primeiros dias apenas movia automaticamente o corpo — pernas, mãos, olhos — agora na sua assimilação vai desenvolvendo e coordenando movimentos e situações. Brinca. Joga. Aprende a viver. Imita tudo que a rodeia, testa todas as suas possibilidades. A criança, assim, não passa de um ator inato, que descobre e imita o que a cerca, tomada de prazer e fé.



*Pela imitação a criança descobre o que a cerca*

\* Chefiou o Setor do Teatro da seção de Bibliotecas e Auditórios da Secretaria de Educação e Cultura, GB.

A Dramatização é, portanto, para a criança, alguma coisa básica e su-

mamente importante. Dramatização, contudo, não é só imitação, porque se traduz também por auto-expressão. A criança principia por observar, depois imita, com o que manifesta desejos, idéias e sentimentos. Pela auto-expressão a criança realiza sonhos, libera anseios, alivia tensões, resolve problemas, dúvidas e frustrações. Na dramatização, a criança pode mesmo “castigar” uma pessoa, o pai, por exemplo. Afinal, a dramatização é “faz-de-conta” e, sendo assim, através da fantasia, pode ela desrecalcar sem sofrer e sem se sentir culpada. Também através da dramatização pode viver perigos e aventuras, enfrentar temores que, de outra maneira, seria impossível. Brincando, ela transfere e afasta problemas e medos, ganhando, desse modo, certo equilíbrio interno.

### Jogos Dramáticos

Começamos a aplicar na escola, como professores regentes de turma, a dramatização espontânea. Para nossa surpresa, as crianças, embora aderissem com entusiasmo, se mantinham duras, paradas, desgraciosas e freqüentemente se apoiavam em nós, pedindo: “E agora? Que é que eu faço?”

Por força do meio ambiente, de interferência dos adultos que restringem a ação da criança quando brinca, pela deficiente observação do mundo que a cerca e pouco desenvolvimento dos sentidos — canais que captam o mundo exterior — faltava às crianças graça, agilidade e espontaneidade, tão natural nelas. Tensa, inibida e reprimida, a criança fazia uma dramatização descolorida e desinteressante, onde faltava vida. Procuramos orientação no curso de teatro para educadores, ministrado pelo professor Ilo Kruli, na Escolinha de Arte do Brasil e com o professor Oswaldo Waddington,

pioneiro do teatro infantil na GB, prematuramente desaparecido.

Em sua experiência na Guanabara, o professor Oswaldo havia reunido quinze crianças para a dramatização através de jogos de preparação do ator (sistema adaptado de Stanislavski).

O primeiro jogo era o *Faz-de-conta*, onde, através de concentração dos sentidos e da memória, fazia as emoções surgirem. Tínhamos, assim, o faz-de-conta da visão, audição, olfato, gosto, tato e a memória das emoções.

No faz-de-conta da visão, por exemplo, o líder pedia que todas as crianças cerrassem os olhos para verem o cachorrinho e, logo após, dizia palavras de indução, tais como: “O cachorrinho é bem pequeno, é todo branco, tem uma mancha preta no focinho, o rabo é curtinho, as orelhas são caídas, é todo peludo.” As crianças eram levadas a imaginar determinado cachorro, e não qualquer cachorro. Isto porque o objetivo deste primeiro jogo é a concentração do personagem, e um personagem, forçosamente, requer determinadas características. Logo após, partia-se para a cena muda, onde, depois de estabelecer o espaço cênico — “aqui é o quintal, aqui a casinha do cachorro” — pedia que as crianças vissem o cachorrinho correr pelo quintal, entrar na casinha e dormir.

Outro jogo interessante era o de “Expressão Corporal”, mediante o qual eram as crianças levadas a descobrir como explorar a linguagem do gesto.

Ora, desde que estamos habituados a usar a palavra continuamente na comunicação, há um desgaste. Por



*Usando a máscara a criança consegue melhor expressão corporal*

outro lado, as crianças, comumente, são induzidas a se conterem nos gestos e atitudes. Seria então a libertação do corpo, aliada à palavra, agora valorizada, o objetivo deste jogo.

Como a primeira reação de alguém, ao se lhe pedir que expresse determinado sentimento, é denunciá-lo com o rosto (tristeza, rugas; alegria, sorriso), o professor Oswaldo, através de uma máscara simples (apenas dois buracos para os olhos), tornava o rosto inexpressivo, levando as crianças a moverem o corpo. Assim, tínhamos os exercícios sensoriais — sentir frio, calor etc. — como nos seguintes exemplos:

- “A água está gelada. Mostre que está com frio.”
- Exercícios em relação — às emoções primárias (medo, tristeza etc.)  
— a estados de espírito (cansaço, zanga etc.)  
— a problemas (menino correndo com pedrinha no sapato)  
— a outros tipos de problemas.
- Cenas:

- Limpando a Escola para uma festa
- Jogando “volley” no recreio.

A *Brincadeira de Estátua* também fazia parte dos Jogos de Expressão Corporal. Neste jogo, as crianças eram levadas a adivinhar a estátua do colega. Logo após, o líder dava vida às estátuas, fazendo-as movimentarem-se, para, finalmente, reuni-las num só grupo com objetivo de rápida improvisação.

O objetivo do *Jogo de Ritmo* seria o de desenvolver na criança um elemento vital que existe em todo Universo e em nosso próprio corpo — o ritmo.

As crianças seriam levadas a descobrir este ritmo a partir de si próprias — coração batendo, pulso latejando etc. A partir desta descoberta, a criança praticaria qualquer atividade de sua eleição em determinado ritmo e, então, o resto do grupo adivinharia o ritmo do colega, batendo palmas, por exemplo.

Numa outra fase, dado um ritmo convencional (binário, ternário,

quaternário, simples ou composto), a criança colocaria uma atividade que tivesse escolhido, no ritmo combinado.

Quando as crianças se entregam a uma atividade que possui ritmo convencionalizado, estão-se disciplinando interiormente.

### **Brincar não é perder tempo**

**706** Em todos os jogos há sempre um líder, de preferência o educador, visto que um educador deve estar apto a compreender as reações dos menores, concedendo-lhes a liberdade necessária e estimulando a livre criação. O educador está sempre atento, pronto a resolver os impasses, sem no entanto sugerir a adoção de padrões pessoais.

Quando a criança chega para o jogo, é natural que esteja presa a problemas internos e a problemas de ambiente. Para conduzi-las a um relaxamento, conta-se uma história ou brinca-se de roda, surgindo a oportunidade de cantar e fazer mímica. Descontraída a criança, inicia-se o jogo, tendo-se o cuidado de ligar um movimento a outro, evitando a repetição, que pode degenerar em fastio. Os exemplos devem ser concretos e da vivência da criança. Além do mais, todas as brincadeiras devem começar estimulando-a a realizar-se sozinha, como indivíduo que é. Logo após, leva-se a criança a brincar com o grupo — é a cena final. O aluno aprende primeiro a se descobrir e, em seguida, a descobrir o outro, aceitando-o, e a participar. Tudo em clima de alegria e confiança, que é o clima próprio de um bom jogo. Vem, a propósito, a legenda de Helena Antipoff: “Brincar não é perder tempo; é ganhá-lo.”

### **Dramatizando**

Aprendemos finalmente através dessa orientação, que as crianças assim

preparadas estavam aptas a fazer uma dramatização mais criadora e rica, de maneira mais segura e desenvolta.

O teatrinho na escola, feito pelas crianças, na intimidade da sala de aula, transfundia-se em material importantíssimo nas mãos do educador por oferecer aos alunos oportunidade magnífica de criarem à vontade e expressivamente, através do corpo e da sensibilidade. Ainda assim, havia uma trajetória a ser respeitada. A dramatização poderia basear-se no roteiro de alguma história ouvida, filme ou peça teatral. O professor poderia também contar uma história e, para motivar a dramatização, deveria fazê-lo de maneira viva, cheia de calor e emoção.

Logo em seguida, deveria o professor aceitar aqueles que quisessem, de pronto, dramatizar a passagem de que mais gostaram. Esta recaria provavelmente no clímax, que é o momento mais dramático, ou no final, que é o mais gratificante. Teríamos, então, cenas esparsas, mudas ou faladas, daquilo que mais sensibilizou o grupo.

Depois disto, caberia ao educador levar as crianças a visualizarem os trechos principais a fim de se obter o começo, meio e fim da história. Neste ponto, as crianças estariam prontas a criar e a recriar a história. Grupos de crianças poderiam ser usados na sonoplastia e no cenário. Enquanto o grupo que cuida da sonoplastia imita o barulho das ondas, o grupo que faz o cenário, por exemplo, une-se de tal modo, que deixa entrever a galera onde vão entrar Cabral e seus marinheiros. Outras crianças, no primeiro plano, fazem o mar, o que pode ser conseguido com mãos e braços. A imaginação bem encaminhada da criança é transbordante. Torna-se uma alegria profunda e grata para o educador desco-

brir o manancial de idéias que cada criança possui e de como todas estão ansiosas por demonstrar seus dons e capacidades. É interessante, também, saber como, através da brincadeira espontânea, vão as crianças aflorando seus problemas, e, com isso, expurgando os fantasmas interiores.

Durante a dramatização, caberia ao educador deixar que cada criança visse os papéis que escolheu, pelo tempo que quisesse. Assim também determinado personagem pode ter muitos intérpretes a um só tempo. Na mesma dramatização, portanto, seria normal vermos vários heróis, heroínas e vilões. O principal de uma dramatização seria a total libertação da criança, intensa satisfação em criar e em agir. Uma dramatização nestes termos prescindiria de ensaios para “melhorar” — desde que não estaria sendo feita para ser “vista”. Cada criança estaria livre e informalmente criando, descontraída e à vontade, entre os colegas, com o apoio do líder. Ou seja: sem a preocupação de “fazer bem”, de “dar-se em espetáculo”.

## O Setor de Teatro Escolar na GB

A orientação, aqui referida, foi posta em prática numa turma do 4º ano da Escola República Argentina, pelas professoras Aladyr Santos Lopes e Maria do Carmo Cravo Galvão. Os resultados foram animadores. Começamos o trabalho com os orientadores das bibliotecas nas escolas da Guanabara, que, atualmente, se elevam a oitocentos. Estes orientadores recebiam formação em Cursos de Dinâmica da Biblioteca Escolar, dados pelo Instituto de Educação. Nos citados Cursos, demos Jogos Dramáticos a 3.110 professores, deste e de outros Estados. Durante quarenta minutos por mês, cada criança ficava assim apta a realizar uma das *Brincadeiras de Tea-*

*tro*, cujas sugestões eram divulgadas em apostilas, em reuniões mensais. Com o trabalho, desse modo ampliado, começamos a sentir de imediato as dificuldades que cada orientador enfrentava ao promover os jogos sugeridos: turmas muito grandes, onde se fazia mister um manejo perfeito; pré-adolescentes negando-se a brincar, pressionados talvez pela crítica do grupo; salas sem espaço suficiente. Já não eram as quinze crianças de Copacabana de Oswaldo Waddington, brincando, mas verdadeiramente uma multidão, oferecendo vários rostos e problemas, e tão diferentes entre si como os dedos da mão. Sentimos como era importante não perdermos o contato com esse número enorme de crianças, e assim colocamos pessoal permanentemente assistindo, pesquisando, orientando, o que nos trouxe novas perspectivas e soluções. Assim nasceu a Supervisão, cujas bases nos foram proporcionadas pela Prof<sup>a</sup> Heloísa Marinho. Daí por diante, nosso supervisor percorria o Estado, assistindo às aulas de Teatro, com o objetivo de prestar apoio e ajuda. Estava apto a captar as dificuldades e as falhas, e a fornecer as possíveis soluções. Com tal material, colocando em relatório, o supervisor debatia o assunto no Setor de Teatro (com a ampliação do trabalho nascera o Setor de Teatro Infantil, subordinado a um Serviço do Departamento de Educação Primária da Secretaria de Educação da Guanabara). Dessa experiência surgiram modificações e adaptações nos jogos, fruto portanto das constantes avaliações da realidade.

Em todos os debates dos supervisores, as professoras que ministram os Cursos estão presentes. Neles, o orientador é levado a brincar como as crianças, e logo após analisa-se cada fase da brincadeira e os objetivos. Supervisores e professores planejam as modificações a serem introduzi-

das, organizando as publicações do Setor.

Além da equipe administrativa, o Setor dispõe de um grupo de professores que montam espetáculos — a equipe do Teatro Gibi. Elementos das equipes funcionam, também, na triagem de espetáculos teatrais, candidatos à entrada na rede escolar.

**708**

O Teatro Gibi apresenta espetáculos de bonecos, que atendem a uma média de quinze mil escolares por ano. Sediado numa escola primária que possui condições materiais para isso, aí permanece de um a dois meses, até que todas as crianças do respectivo Distrito Educacional tenham sido atendidas. Findo o período em uma escola, desloca-se o Setor de Teatro para outro auditório e assim vai ao encontro de seu público. Foram apresentados cerca de 540 espetáculos para 280 escolas, atendendo a 85.995 crianças, para as quais escrevemos 23 peças para teatro de fantoches, mãos expressivas, vara, sombra e objetos.

Vale, por certo, lembrar aqui o fantoche tão celebrado, sinônimo de festa e sonho... Eis que, quando se trata de fantoche, tudo foge à realidade: o tamanho dos personagens, o andar, os movimentos, o olhar fixo, o traço irônico do riso esculpido e para sempre imóvel no rosto. No fantoche só há uma grande linha mestra, o resto é sugestão. André Gervais sabia do paradoxo do fantoche e de sua magia. Sabia que é porque o fantoche não pode viver a vida, que ele nos obriga a imaginar o fantástico; porque sendo capaz de dizer somente o essencial, nos obriga a inventar o secundário; porque fala uma linguagem resumida, deixa que a fantasia imagine o que ficou por ser dito. Ele é fascinante, poético, primitivo, eterno — portanto, uma das formas mais convenientes com que se pode alimen-

tar, nos tempos que correm, a fome sempre crescente, de alegria e beleza.

Quanto ao teatro profissional, iniciando-se na rede escolar, a equipe selecionou 11 grupos que deram 337 espetáculos a 129.100 crianças. Entrosado com a Secretaria de Serviços Sociais, o Setor promoveu a formação de um grupo de teatro de bonecos da Fundação Leão XIII, cujo objetivo é levar o teatro às crianças das favelas.

O Teatro Gibi, através de seus bonecos, leva a essas crianças um pouco de vida: a beleza e o mistério dos seres e das coisas. Ajuda a formar o senso estético, o senso plástico, a dar forma a conteúdos e idéias — a pensar, deduzir, imaginar.

### **A irradiação do trabalho**

Grandes extensões são cobertas, nessa atividade. Vamos aos bairros operários, aos subúrbios, às favelas, a lugares onde as crianças jamais ouviram falar em teatro. Para algumas, o teatro é o “cineminha” que surge; para outras, o espetáculo é um impacto. Como não tiveram experiência anterior, a visão da peça as sufoca, e não demonstram outra reação a não ser a emoção do milagre.

Em bairros mais favorecidos, crianças com maiores vivências podem comparar e dizer: “Este é melhor, aquele é pior; deste eu gosto, daquele, não.” Mas há sempre, aqui e ali, risos, aplausos, gestos, diálogos vivos com os personagens. Muitas vezes levam a mão ao peito ou à boca, a traduzir a ansiedade; outras, ouvem atentamente, o corpo erecto, rígido, na ponta da cadeira; ora relaxam completamente, as mãos cruzadas na nuca — são os instantes de enlevo e encantamento; em determinado minuto, de tensão, é impossível ficarem sentadas: estão agora

de pé, a mão na cintura, a atitude de inteira expectativa. . .

Registramos todos esses momentos em fotografias. Ver um auditório repleto de crianças à espera que se inicie o espetáculo sempre nos deixa em suspense. Um público adulto pode condescender, bater palmas por simples cortesia; já um público de crianças, se não gosta, ou começa a falar mais do que os atores, ou deixa-os falando sozinhos.

Em toda preparação de espetáculo — no final dos ensaios — começamos a chamar grupos de crianças para assistir. Primeiro, as crianças maiores, que têm mais facilidade de se manifestar. Debatem com elas o que viram, e começa a ficar claro, nesse instante, se estamos acertando ou não, quais as falhas mais gritantes e o que cumpre melhorar. A partir daí, aumentamos gradativamente o número de crianças, até que sejam chamadas todas as séries, incluindo o Jardim da Infância. Evidentemente, é difícil uma peça satisfazer indistintamente, do Jardim até o 4º ano. Por isso, tentamos criar uma peça mais ingênua para as crianças menores e outra, com mais ação, para as maiores.

Estando a peça pronta, partimos para a grande aventura de proporcionar alguns minutos de prazer e sonho às crianças. Sucede, contudo, que a peça não é levada à cena completada em si mesma, totalmente, porque são as reações de um grande grupo de crianças que vão continuar a escrevê-la e reescrevê-la. As crianças se interessam, ou não (e abolimos ou acrescentamos o que falta), entendem ou não (e tentamos ser mais simples e compreensíveis).

Cada novo grupo de espectadores torna o espetáculo recém-nascido imprevisível, e é através dessa suces-

são de diferentes espectadores que a peça acaba ganhando um rumo.

É difícil saber o que uma criança quer realmente. Foi por meio de uma contínua observação que pudemos captar alguns elementos que julgamos importantes. Podemos particularizar anotando que as crianças penetram a verdade através da ação, porque elas próprias são, sobretudo, ação. Dentro desse modo de ser, dispensam discursos, descrições, explicações, frases longas. Querem saber, logo de início, qual o problema, qual o conflito, e a quem aderir. Querem estar ao lado de alguém, querem tomar partido. Na representação, toda situação ou conjuntura deve partir da vida da própria criança, mas não ser tão real que provoque ansiedade, ou tão banal que provoque tédio. Ter-se-á sempre em mente, também, que as crianças não são tolas. São bastante observadoras, indagadoras e sérias (quanto aprendemos com elas!) e particularmente sensíveis. São tocadas pela poesia, pelo maravilhoso. Deixam-se envolver, acreditam, têm fé.

Podemos assim dizer que se entregam ao espetáculo com inabalável confiança. São capazes de torcer pelo herói com todas as fibras do coração e dar socos imaginários no vilão até escorrer suor do rosto. Quando ainda trabalhava atrás do palco, no momento mais poético da peça, ouvimos uma criança falar, quase diríamos suspirar: "Isto, sim, é que é bom!" Bom é sentir que as crianças que entraram na sala, dispersas e enredadas nos respectivos problemas, vão aos poucos penetrando o espetáculo, e se soltando, largando as amarras, comungando conosco a tal ponto que podemos, em determinado momento, senti-las na ponta das unhas, como se entre atores e espectadores já não existissem barreiras e se tivessem, deliberadamente, entregue a nós. É o momento

em que domina o silêncio total e absoluto, feito de coisas novas, saborosas, plenas do mistério da vida, e isto, às vezes, em auditórios exíguos e não muito confortáveis.

Na realidade, não é fácil chegar-se a um resultado válido. É preciso observar, aprender sempre, provar disto e daquilo: o que provoca o riso, a emoção? Qual a lógica da criança? O que surpreende e o que não consegue deslumbrar? Como construir o sonho? Como resposta preliminar, impõe-se a observação. Evitar, antes de tudo, ser pedante, precioso, moralista; crianças costumam ser simples, diretas, saudavelmente bem-humoradas.

“Gostei porque ri.” “Quero ver outra vez, me diverti muito.” “Nunca mais vou esquecer...” São comentários de crianças após as peças. Pode-se facilmente perceber que a alegria é o bem mais desejado. E isso nos leva a pensar se não é através dela que podemos de fato educar.

Para concluir, esta observação de Brecht: “Reflitam nisso e vejam como o teatro é importante para a formação do caráter. Verificarão que isso significa que milhares deveriam representar para centenas de milhares.”

### Bibliografia

MANE, Bernardo. *Titere: magia del teatro*. Buenos Aires, Cultura, 1963. 101 p.

SIGNORELLI, Maria. *El niño y el teatro. La escuela en el tiempo*. Buenos Aires, 1963. 110 p.

GARCIA LORCA, Federico. *Cinco farsas breves*. Buenos Aires, Losada, 1953. 210 p.

PRÉVERT, Jacques. *Guignol*. Suíça, Clairefontaine, 1952. 26 p.

SCHELL, Maria del Carmem. *Titeres, sombras y marionetas*. Buenos Aires, 1947. 344 p.

LUDVIK, Emil & MORAVEC, Jaroslav. *König Lavra*. Checoslováquia, Artia Prag, 1954. 15 p.

BENEDETTI, Lúcia. *Aspectos do teatro infantil*. Rio de Janeiro, Editora Serviço Nacional do Teatro — Departamento de Imprensa do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 1969. 115 p.

BAIRO, Bil. *L'art des marionnettes*. Paris, Hachette, 1967. 251 p.

MACHADO, Maria Clara & ROSMAN, Marta. *Cem jogos dramáticos*. Artes Gráficas Attan, 1971. 76 p.

BORBA FILHO, Hermilo. *Fisionomia e espírito do mamulengo*. São Paulo, Nacional, 1966. 295 p.

STERN, Arno. *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1959. 87 p.

SMALL, Michel. *El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires, Kapelusz, 1958. 96 p.

OBRAZTSOV, Serguei. *Mi profesión*. Buenos Aires, 270 p.

*Em sua reunião de 8-2-73, o Conselho Federal de Cultura aprovou o anteprojeto do Conselheiro Afonso Arinos de Mello Franco, que traça os rumos para uma "Política Nacional de Cultura". Divulgamos esse documento:*

## **I — Preliminares**

### **A. Fundamentação legal**

As presentes diretrizes têm como fundamentos a Constituição Federal (artigo 180), o Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 (artigo 39) e o Decreto-Lei nº 74, de 21 de novembro de 1966 (artigo 2º, letra a).

O preceito constitucional define o amparo à cultura como dever do Estado; o dispositivo do diploma disciplinador das atividades governamentais a inclui juntamente com as letras e artes, e o patrimônio histórico, arqueológico, científico, cultural e artístico, na área de competência do Ministério da Educação e Cultura; finalmente, a lei que criou o Conselho Federal de Cultura, atribuiu-lhe a competência de formular a política cultural do País.

### **B. Conceitos fundamentais**

Entendido como política, em caráter setorial, o conjunto de diretrizes que orientam e condicionam a ação governamental em campos delimitados de sua competência global, comportando, com maior ou menor particularização, objetivos a alcançar, ordem de prioridade, progressividade, prazos, métodos e processos de ação, bem como meios a empregar, cabe, preliminarmente, a conceituação de *cultura*, no sentido em que foi considerada para o efeito da elaboração destas diretrizes.

Não mais são admissíveis os conceitos que a situam como o produto da criatividade de elites e seu patrimônio. O progresso científico, social e político alargou-lhe o âmbito, pressupõe a contribuição de todos e exige a partilha de seus frutos pelo maior número.

Admitida *lato sensu* como somatório das criações do Homem, no prosseguimento da obra da própria Criação, todos, a todo tempo, participam de sua formação e desenvolvimento, enquanto a justiça social reclama que os seus benefícios sejam acessí-

veis ao cidadão comum, e este adequadamente educado para usufruí-los.

Formada a partir de múltiplas determinantes causais, sujeitas a um processo milenar de aglutinação e ordenação, em razão do qual as várias culturas em confronto tendem a interpenetrar-se, numa troca permanente de doações e recebimentos, a cultura universal apresenta-se, ainda, como um mosaico de culturas nacionais, representadas pelo patrimônio intelectual e espiritual, resultante da atividade criadora e assimilativa do respectivo grupo humano.

Compreende-se, então, como *cultura brasileira* aquela aqui criada, ou resultante da aculturação, partilhada e difundida pela comunidade nacional. Importa em expressão brasileira de vivências brasileiras.

A cultura, no seu complexo sociológico, histórico, artístico e científico, contribui para a formação e a identificação da personalidade nacional; é mesmo a sua expressão mais alta, e a sua defesa impõe-se tanto quanto a do território, dos céus e dos mares pátrios.

Mas, não é suficiente a conservação do patrimônio acumulado; é preciso promover o seu constante acréscimo, incentivando-se a atualização do potencial criativo da comunidade nacional, de forma a assegurar à cultura brasileira presença influente no âmbito internacional e ampla capacidade de assimilação discriminativa, dos contingentes recebidos de outras culturas.

País com dimensão continental, vasta população em crescimento acelerado, miscigenação étnica contínua e permanente, confluência de fatores culturais os mais diversos, o Brasil

vai plasmando e diferenciando a sua personalidade nacional, graças à harmonia e à manutenção daqueles variados elementos formadores. Em consequência, o deperecimento do acervo cultural acumulado, ou o desinteresse pela contínua acumulação de cultura, representariam indiscutível risco para a preservação da personalidade brasileira e, portanto, para a segurança nacional.

Na estratégia do desenvolvimento, que é a grande aspiração que comove a alma brasileira e mobiliza a potencialidade nacional, a intensificação das atividades culturais está chamada a representar uma das ações fundamentais. Pois, não bastarão o desenvolvimento e o nômico, a ocupação dos espaços abertos, a industrialização, o domínio da natureza, a presença competitiva nas relações internacionais, para que o Brasil concretize o ideal de se assegurar numa posição de vanguarda. É necessário que, do mesmo passo, desenvolva uma cultura vigorosa, capaz de emprestar-lhe personalidade nacional forte e influente.

Nesse rumo de concepções e na conformidade de nossa vocação democrática, a Política Cultural entrelaça-se, com áreas de recobrimento, às Políticas de Segurança e Desenvolvimento, e substancialmente significa a presença do Estado, como elemento de apoio e estímulo — que não se confundirá com coerção ou tutela, à integração do desenvolvimento cultural dentro do processo global do desenvolvimento brasileiro.

No contexto da política nacional, que visa edificar uma sociedade aberta e progressista, a difusão da cultura, tornando-a acessível a todos, e a educação, preparando cada um para usufruí-la, formam o binário de forças que promoverão a valorização do homem brasileiro.

## II — Política Nacional de Cultura

### A. Definição

Define-se, pois, a Política Nacional de Cultura, como o conjunto de diretrizes do Governo Federal, que visam conservar o patrimônio cultural

— constituído das tradições históricas e dos hábitos e costumes estratificados; das criações artísticas e literárias mais representativas do espírito criador brasileiro; das realizações técnicas e científicas de especial significação para a humanidade; das cidades, conjuntos arquitetônicos e monumentos de significação histórica, artística, cívica ou religiosa; das jazidas arqueológicas; das paisagens mais belas ou típicas do território pátrio; das idéias e ideais partilhados pelos brasileiros —

de forma a incentivar a atualização de nosso potencial criativo, em todos os setores da cultura, e a adequada divulgação das manifestações e dos resultados dessa criatividade; assim como a promover estudos e pesquisas sobre o homem e a sociedade brasileiros, a educação para a compreensão, o apreço e a contribuição à cultura nacional.

### B. Objetivos

São três os objetivos básicos da política a ser implantada.

O primeiro deles é a *preservação do patrimônio cultural*, tendo por meta conservar o acervo constituído e manter viva a memória nacional, assegurando a perenidade da cultura brasileira.

Segue-se o *incentivo à criatividade*, que visa dar, ao homem brasileiro, no domínio cultural, a plena utilização de seu potencial inventivo.

Cumpra, por fim, assegurar a *difusão das criações e manifestações culturais*, por um mecanismo ativo que facilite o conhecimento e a apreensão de seu significado pelo povo, tendo como consequência natural um processo de retorno e enriquecimento. Comporta, assim, a difusão cultural dois aspectos: o primeiro é a democratização da cultura, obtida pela apresentação ao povo, pelos meios modernos de comunicação de massa, das suas manifestações em todos os setores. O segundo é o movimento devolutivo, que reforça o processo criador da cultura, seja por meio da transformação, em novas manifestações culturais, das reações do povo brasileiro à experiência que lhe é transmitida, seja pela reincorporação à cultura nacional, dos efeitos das manifestações culturais brasileiras no exterior.

A estes objetivos somar-se-á a tarefa da educação, a de preparar o homem brasileiro para a participação nos benefícios da cultura, incluindo-se o estudo desta em todos os níveis da educação sistemática, como previsto na legislação vigente, e estendendo-se aos que recebem a educação supletiva, como aos egressos dos cursos de alfabetização.

As medidas que a seguir se enumeram, sendo de caráter básico para uma política nacional de cultura, constituem providências gerais, de iniciativa e âmbito governamental, para a plena realização de projetos específicos em favor da cultura no Brasil. Trata-se, em sua maioria, de providências que partirão, naturalmente, do governo federal, mas é indispensável que a estas e a outras não lhes falte a colaboração dos governos estaduais, de instituições privadas e de particulares para que o êxito de sua implantação se complete com o perfeito resultado de sua execução:

1. Criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Cultura;
2. Criação do Serviço Nacional de Música;
3. Criação do Serviço Nacional de Artes Plásticas;
4. Criação do Serviço Nacional de Folclore;
5. Levantamento e cadastramento dos bens culturais cuja defesa cabe ao Poder Público;
6. Estímulo ao funcionamento dos Conselhos Estaduais de Cultura e Conselhos Municipais de Cultura já existentes, e articulação para a criação de Conselhos Estaduais e Municipais onde ainda não existirem;
7. Criação de Casas de Cultura em centros de influência regional caracterizados pelo funcionamento de instituições culturais de atração na área respectiva;
8. Implantação de um sistema de colaboração com as Universidades Federais, Estaduais, Municipais ou privadas, sobretudo quanto a seus Institutos ou Departamentos de Ciências Sociais e Humanas, Letras, Artes e História, visando ao intercâmbio mais íntimo, ao estímulo aos estudantes no conhecimento da vida cultural do País e a um maior contacto com programas e atividades em realização;
9. Recuperação e restauração de edifícios ou monumentos particulares tombados, em caráter supletivo, comprovada a incapacidade dos proprietários;
10. Financiamento de projetos de natureza cultural, em condições adequadas a facilitar a realização de programas referentes ao Patrimônio Histórico e Artístico e às atividades de Letras, Ciências e Artes.

### C. Normas de ação

Na perquirição dos objetivos da Política Nacional de Cultura, o Poder

Público atuará tanto na execução direta das medidas, como no incentivo, na coordenação e na fiscalização.

### D. Recursos

Na execução de uma política realista e confiante como deve ser a da cultura, será necessário empregar toda a parcela do Poder Nacional para tal disponível. Isto significa que serão mobilizados, no máximo, recursos da União, dos Estados e Municípios, e convocados os particulares a participar no esforço geral.

Nenhum recurso, seja qual for a sua natureza, que se revele necessário ou útil à magna tarefa, deixará de ser empregado. Avultam, todavia, desde logo, como adequados aos fins propostos, medidas legais, elementos humanos de alto nível e recursos financeiros.

No elenco dos projetos a serem incorporados nos programas básicos dessa política, cabe mencionar a necessidade de criação de um novo organismo ou de adaptação de órgão já existente, aumentando-lhe a hierarquia e a área de competência, assim como os poderes de planejamento, execução, coordenação e avaliação, de forma a se obter um conjunto harmônico e integrado.

Dividido o Ministério, pela sua própria denominação, em duas áreas distintas, a da Educação e a da Cultura, evidencia-se que ambas, naturalmente, se completam, embora tendam a dissociar-se, no plano da formulação administrativa.

Os órgãos de cultura só recentemente foram objeto de institucionalização administrativa, através da criação do Conselho Federal de Cultura e do Departamento de Assuntos Culturais.

A Educação é matéria afeta diretamente ao Estado, e a conscientização da sua necessidade torna a ação estatal aceita e requerida com urgência. A importância da sua expansão e do seu aprimoramento tende a absorver todas as receitas fiscais disponíveis, fazendo com que a administração, frente à vastidão imperiosa dos recursos exigidos pela Educação, ponha em segundo plano as necessidades da Cultura.

A esta altura da experiência adquirida, já se pode considerar, dada a complexidade administrativa do País, acentuada pelo surto de desenvolvimento sócio-econômico que lhe foi imprimido, a necessidade da divisão da área de competência do Ministério da Educação e Cultura, com a criação do Ministério da Cultura.

Desse Ministério dependerá em grande parte, não só a validade de uma Política Nacional de Cultura, como também, da sua projeção transaccional, abrangendo projeções, afirmações, características e atitudes que se refletirão, quer em ajustamentos, quer em desajustamentos de subgrupos componentes de um sistema nacional de vida. Isto importa na opção por certos valores e rejeição de outros, de origem externa, tendo-se em mira, sempre, a conservação do que se pode chamar caráter nacional.

Serão criados novos órgãos da administração federal para atender às áreas da música, das artes plásticas e do folclore, hoje afetadas, de maneira inorgânica, a repartições sem atividade específica, ou de hierarquia incompatível com sua esfera de ação.

Outro ponto fundamental é o aperfeiçoamento e a atualização da legislação protetora dos bens culturais, visando torná-la mais eficaz, e, sem sacrifício desses bens, integrá-

la no processo de desenvolvimento sócio-econômico, na execução de obras públicas e melhoramentos urbanísticos.

A reformulação da lei de proteção aos Direitos Autorais, de molde a torná-la atual e efetiva, será tentada como medida básica de incentivo à criatividade, em justa retribuição ao esforço intelectual.

A carência de recursos humanos conduz, como medida urgente e prioritária, à criação de cursos técnicos e universitários para formação de especialistas, na restauração e conservação dos bens representativos do patrimônio cultural do País, assim como para o incentivo à pesquisa e o oferecimento de oportunidades de aperfeiçoamento, inclusive no estrangeiro, para a formação ou especialização de estudiosos e interessados nas diversas áreas de ação aqui abrangidas.

A execução dos mencionados programas é subordinada à criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Cultura, com recursos orçamentários próprios.

A definição da obrigatoriedade da aplicação, na área da cultura, de percentuais nos orçamentos estaduais e municipais, a exemplo do que ocorre com a Educação, conquanto nem sempre represente um acréscimo de recursos, implica a disciplina da utilização dos orçamentos, evitando-se, sempre que possível, o emprego dispersivo desses recursos.

O Ministério da Educação e Cultura promoverá gestões, através do Ministério das Relações Exteriores, para obtenção de recursos externos do PNUD, da UNESCO, da OEA e de outros organismos qualificados para apoio financeiro aos programas propostos.

*Durante vários anos, Jayme Abreu foi colaborador assíduo desta Revista, como estudioso aplicado da problemática da educação brasileira. Seu falecimento a 26 de fevereiro de 1973 privou-nos de sua reflexão dialética infatigável.*

*Tendo em vista a consulta de pesquisadores e estudiosos de seus trabalhos, reunimos nessa documentação o perfil do educador traçado pelo conselheiro Péricles Madureira de Pinho, bem como sua cronologia e bibliografia.*

### 1. Perfil do Educador

Há cinquenta anos nos encontramos... Eramos quase meninos à procura de quem nos ensinasse Ciências: Física, Química, História Natural. E no Beco do Mocambinho, perto da praça da Piedade, em Salvador, fomos ao mesmo endereço. O laboratório, sala de aula de Adolfo Diniz Gonçalves. Ele ensinava como nenhum outro professor ao seu tempo. O aluno fazendo reações nos provetes ou observando diretamente fenômenos físicos... Jayme era todo interesse pelas matérias: ia ser médico. Aos poucos, formamos o grupo dos futuros bacharéis em Direito, não ligando muito para aquelas complicações. Estamos vendo, sem-

pre nos últimos bancos, Luiz Viana Filho, Lauro Vieira de Sá e mais alguns candidatos aos estudos jurídicos. Jayme Abreu era dos que sentava em torno da grande mesa de mármore onde já se fazia ensino experimental, naquele longínquo 1924.

Desde os primeiros dias de aula, destacava-se pelas prontas respostas, pela atenção com que acompanhava os trabalhos, tudo anotando numa papelada que trazia sempre em desordem debaixo do braço.

Logo nos deu a impressão, confirmada pela vida afora, do estudioso desarrumado. Ele nunca precisou de cuidadoso sistema para saber bem. E saber muita coisa. Não era só nos estudos que aplicava sua prodigiosa memória. Naqueles anos repetia de cor todas as equipes de futebol que disputavam os campeonatos da Bahia, do Rio e de São Paulo. Jayme foi o primeiro computador de que tivemos notícia.

Com a mesma capacidade e o mesmo ímpeto entrou para a Faculdade de Medicina. A Bahia era uma pe-

\* Levantamento efetuado pelo Serviço de Bibliografia do CBPE. Coleta de dados realizada por Beatriz Kamer-gorodski e normalização por Cecília Malizia Alves.

quena cidade universitária e sabíamos, numa Faculdade, o que se passava nas outras.

Jayme fez um curso brilhante e ao fim, em 1930, escolhia a Psiquiatria como especialidade e nela defende tese de doutoramento sobre "Lucidez dos alienados". Preparava-se para o estudo do homem em profundidade e, logo no ano seguinte à formatura (1931), abriu-se-lhe o vasto campo da educação. Fora nomeado Inspetor Federal do Ensino Secundário.

O cargo atraía pelos vencimentos que eram de um conto de réis, igual aos dos catedráticos da Faculdade de Medicina, única oficial. Nas Faculdades de Direito e Engenharia, particulares, um professor ganhava trezentos mil réis, ou sejam, trezentos cruzeiros velhos.

A carreira de Inspetor de Ensino era eminentemente burocrática. Nada tinha de técnica. Aí é que Jayme Abreu, na Bahia dos anos trinta, foi um precursor. Estudou Educação e surgiu nele a figura do Inspetor de Ensino competente, entendendo do assunto. Lia e absorvia o que lia. Armazenou conhecimentos e experiências naqueles primeiros anos.

Inspecionou o ginásio oficial — o Ginásio da Bahia — e nele relacionou-se com os melhores educadores da época. Causava admiração aos velhos do ofício, aquele jovem médico que, ao invés da tentadora atividade clínica, emaranhava-se pelo cipoal da educação, numa carreira sem acesso a outros níveis, presa ao posto inicial permanentemente.

O moço que estudara Medicina descobria o parentesco entre sua ciência, sua arte, e a educação do homem. Jean Piaget, em livro recente, ilustra esta aproximação: "A arte da

Educação é como a da Medicina: uma arte que não pode ser aplicada sem "dons" especiais, mas que pressupõe conhecimentos exatos e experimentais, relativos aos seres humanos sobre os quais é exercida" (*Para onde vai a educação?* Livraria José Olympio — Rio, 1973, p. 62).

O encontro com Anísio Teixeira, no início da década de quarenta, foi uma curva na vida de Jayme Abreu. Ele e Anísio disfarçavam os ásperos tempos do Estado Novo, dedicando-se à vida comercial. Encontraram-se, entenderam-se e estimaram-se para o resto da vida. Ambos estavam de férias como educadores mas a preocupação de um e de outro era a necessidade social de educar o brasileiro, de integrá-lo naquela quadra de mudanças tão previsíveis e tão profundas.

Finda a Segunda Grande Guerra, reconstitucionalizado o País, Otávio Mangabeira é eleito Governador da Bahia. Na sua grande equipe, não dispensa Anísio Teixeira, na Secretaria de Educação. Retira-o de uma rendosa exploração de manganês, no Amapá. Anísio regressava de Londres, onde fora convocado por Julien Huxley, para fundar a UNESCO. Não resistiu à tentação de voltar a um posto de direção, aquele mesmo posto que ocupara na primeira mocidade, vinte anos antes.

Se Mangabeira não dispensou Anísio, Anísio não dispensou Jayme Abreu. Chama-o para seu gabinete e depois, em 1949, confia-lhe a superintendência do Ensino Médio, seu velho conhecido dos tempos de Inspetor Federal.

É preciso ter conhecido esses dois grandes trabalhadores para avaliar como trabalharam juntos de 1947 a 1951. Não respeitavam horários, nem mesmo o calendário. Sábados e

domingos eram dias úteis. As noites muito bem aproveitadas para as es-ticadas tarefas. Férias não existiam.

Eles ultrapassavam o personagem fa-moso “que só envelhecia aos domin-gos e a quem umas férias seriam fa-tais”.

718

Tinham diante deles um Estado a ser moldado em nova Constituição. Um sistema de ensino desorganizado, que Anísio assim define, em um de seus primeiros relatórios: “Não é a falta de escolas que nos deve horro-rizar, mas a qualidade das escolas.” O capítulo III da Constituição do Estado de 1947, “Da Educação e Cultura”, e principalmente os proje-tos de lei orgânica e de lei sobre Ensino Médio, Formação do Magis-tério Elementar e Reorganização do Departamento de Educação e Cultu-ra marcaram os novos tempos. Jay-me Abreu é colaborador eficiente em todos esses embates travados por Anísio.

A instituição de um Conselho de Educação e Cultura autônomo, no molde dos “Board of Education” americanos, conselho de representa-ção social e não técnica é assim de-finida por Jayme, em artigo sobre Anísio: “Era o caso de uma abso-luta inovação no Brasil em relação a nossos moldes latinos de controle e administração da educação públi-ca sempre posta em termos de uma ação direta do Estado, exercida por funcionários seus.”

Os diplomas legislativos não foram votados, mas os simples projetos com suas exposições de motivos e relató-rios definem essa fase baiana de Anísio Teixeira, com sua equipe, na qual Jayme Abreu foi dos mais prestantes auxiliares. Nada deteve, entretanto, o impulso renovador que estruturava um aparelho escolar em bases constitucionais e legais sem-pre aguardadas. . .

A educação sempre encontrou adver-sários: os homens da clientela elei-toral, que não querem perdê-la co-mo fonte de poder. . .

Findo o quadriênio Mangabeira, no governo do Estado, Anísio foi con-vocado pelo Ministro da Educação, Simões Filho, inicialmente para a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No ano imediato (1952), Anísio assume a direção do INEP. Reestru-tura o órgão e cria várias campan-has educacionais, entre elas a CILEME (Campanha de Inquiritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar). Para colaborar nos tra-balhos dessa campanha, Anísio transfere Jayme Abreu da Bahia pa-ra o Rio de Janeiro. Começa aí a fase mais fecunda do pesquisador, do estudioso, que, entre 1953 e 1973, se entregou a um árduo trabalho, do qual os livros e artigos publicados são apenas um resumo. Instalam-se os Centros de Pesquisas em torno do CBPE.

Jayme era um animador de estudos, um chefe de equipe, irradiando para os companheiros o entusiasmo e a ansiedade que imprimia a sua ativi-dade científica. Trouxera da Medi-cina o gosto da investigação, do diagnóstico, raramente atrevido-se a prognósticos.

Exemplos de como influenciou e es-timulou os que lhe assistiam aí estão Paulo Almeida Campos e Nádia Franco da Cunha, duas afirmações de competência e capacidade de rea-lização com trabalhos que os cre-denciam como especialistas de pri-meira ordem.

Basta compulsar a coleção da *Re-vista Brasileira de Estudos Pedagó-gicos* para se aquilatar o quanto Jay-me Abreu estudou e trabalhou os te-mas educacionais mais variados, numa assídua colaboração, paralela

à coordenação das pesquisas educacionais no CBPE.

O levantamento sobre o *Sistema Educacional Fluminense* é talvez seu livro mais importante. Anísio tencionava levantar “o mapa educacional do Brasil”, Estado por Estado, e a Jayme coube o Estado do Rio.

É um exame de conjunto do Sistema Estadual de Educação, no meio econômico e social, analisando a escola elementar e, principalmente, a escola média, com sugestões e recomendações para o desenvolvimento do sistema.

Em nota introdutória, Anísio Teixeira escrevia: “O conhecimento da prática educacional, não da sua uniformidade teórica ou legal, em todos os Estados e regiões do País, é que nos irá permitir elaborar a verdadeira teoria da educação brasileira, fundada em suas condições, seus recursos, e na psicologia de nosso povo e de nossa gente.”

Aí está a síntese do pensamento de Anísio e Jayme no traçar um programa ao qual foi dedicada a vida de ambos. Não eram apenas funcionários que trabalhavam juntos. Eram duas inteligências identificadas em todos os momentos, na obra de construção de uma escola brasileira, por nós elaborada, fincadas em nossas próprias realidades.

Ambos recebiam a influência de um grande estudioso, vivendo no recato de sua biblioteca, fora de posições e encargos — Armando de Campos Pereira — médico-legista e colaborador de Anísio, na Secretaria de Educação do Rio, dirigindo a Biblioteca Central. Era uma organização intelectual das mais poderosas. Cultura geral, método científico, insaciável curiosidade o levavam a todos os campos do conhecimento. Foi

pouco conhecido e não deixou em obra escrita nada do que irradiou para pouquíssimos dos que com ele conviveram. Anísio e Jayme tinham encontro certo todas as manhãs de domingo, no apartamento-biblioteca de Armando de Campos, na Rua Senador Vergueiro. Reuniam-se os três em sessões informais de muitas horas.

E não se pense que eram trocas de elogios e atitudes narcisistas que alimentavam os debates entre estes três educadores. Divergiam mais do que concordavam. Crítica e autocrítica no alto sentido, tendo por base estima e confiança. Dali surgiam projetos, corrigiam-se posições, pesquisavam-se contradições. Armando de Campos dissecava impiedosamente os originais que lhe confiavam Anísio e Jayme. A autoridade que ambos reconheciam nele, o desinteresse pessoal de suas críticas, explicam e justificam a aceitação desse clima entre dialetas de tal força. As reuniões e seminários de hoje, formais e cerimoniais, raramente atingem a altura e objetividade das manhãs de domingo no apartamento da Senador Vergueiro.

Tivemos o privilégio de ter assistido — apenas assistido — a algumas destas pugnas de inteligência, verdadeiramente fascinantes. O público não imagina sequer as intimidades do trabalho intelectual, onde a elaboração, a criação de idéias e planos, apresenta, por vezes, um processo de decantação, no qual eliminam-se contradições e desajustes. Só indivíduos muito seguros de si entregam-se a provas desse tipo. E eram assim Armando Campos, Anísio Teixeira, Jayme Abreu.

O último livro de Jayme — *Educação, Sociedade e Desenvolvimento* — é uma edição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, enfei-

xando artigos, estudos e ensaios. Muitos outros livros de igual valor poderia ter publicado.

O temperamento e a doença final o deixaram longos meses numa luta penosa em que mal podia comparecer ao CBPE. Como nos vinte anos em que trabalhamos juntos, passava diariamente pelo nosso gabinete. Não fazia mistério da gravidade do seu estado. E, quando estávamos a sós, se despedia invariavelmente com este presságio: “Conselheiro, vá aprontando meu necrológico...”

Sua morte, sem constituir surpresa, foi um golpe nos companheiros, sensíveis a uma amizade de cinquenta anos.

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

## 2. Cronologia (1909-1973)

- 1909 — Nascimento: Salvador, Bahia.
- 1927 — Servidor público do Estado da Bahia, 1927 a 1930. Inspetor de Ensino, Salvador, Ba.
- 1930 — Defesa de tese de doutorado em medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia: *Da lucidez dos alienados*. Médico psiquiatra do Hospício de Alienados São João de Deus, Salvador. Interno do Hospital Estadual da Força Pública. Auxiliar acadêmico do Hospital Estadual Juliano Moreira.
- 1931 — Inspetor Federal de Ensino Secundário do MEC, 30-9-31 até 1967. Servidor público junto à Caixa de Aposentadoria e Pensões
- dos Portuários da Bahia, 15-3-31 a 28-6-61.
- 1938 — Inspetor de Ensino Secundário.
- 1942 — Educacionista da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia.
- 1949 — Superintendente do Ensino Médio, Salvador, 1949/51.
- 1953 — Transferência para o Rio de Janeiro. Coordenador do ensino médio da CILEME (Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar), 1953-55.
- 1957 — Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP/MEC até 1973.
- 1958 — Representante do Brasil ao Seminário sobre Planejamento Integral da Educação, promovido pela OEA e UNESCO em Washington.
- 1959 — Diretor-Executivo da Comissão de Redação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.
- 1962 — Representante do Brasil ao Seminário sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social da América Latina, Santiago do Chile, março. Membro da Comissão de cinco Especialistas do Continente Americano constituída pelo Conselho de Ensino das Repúblicas Americanas (CHEAR) para estudar problemas e soluções

- do ensino secundário na América Latina.
- 1963 — Conferencista na 1ª Conferência Nacional do Currículo na Escola Secundária Brasileira, Guanabara, 6 de abril.  
Perito em Planejamento Educacional indicado pela UNESCO para participação no Seminário Internacional de Planejamento Integral da Educação Equatoriana, Quito, 18 a 30 de julho.  
Observador-visitante dos sistemas educacionais da França, Inglaterra e Itália.
- 1964 — Assessor, a partir de julho de 1964, do CBPE/INEP. Assessor da delegação do Brasil à Sessão do Comitê Intergovernamental do Projeto Maior nº 1 da UNESCO, Brasil, 3 a 6 de março.  
Membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE) 1964-65.  
Relator do tema: *Resistência ao planejamento educacional na América Latina* para o Seminário sobre Problemas e Estratégia do Planejamento Educacional na América Latina, promovido pelo Instituto Internacional de Planejamento de Educação, Paris, abril/maio.  
Perito em Planejamento Educacional indicado pela Oficina Central de Coordinación y Planificación da República da Venezuela para participar do Seminário sobre Planejamento da Educação e dos Recursos Humanos da Venezuela, 3 a 7 de agosto.
- Membro da New Education Fellowship United States, Section City University of New York.
- 1965 — Assessor junto à 1ª Conferência Nacional de Educação, Porto Alegre, RS.
- 1966 — Inspetor de Ensino do Ensino Secundário.  
Membro da Comissão de Revisão das atribuições próprias aos Inspectores de Ensino Técnico, necessidades numéricas, e medidas para seleção de candidatos.
- 1967 — Membro do Grupo de Trabalho da Comissão de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (COTIDE), designado por portaria do Diretor Geral do DASP, a fim de estudar as condições do mercado de trabalho.  
Professor mais destacado do ano, em pesquisas sobre ensino médio, promoção do *Correio da Manhã*. Assessor junto à 3ª Conferência Nacional de Educação, Salvador, Bahia.
- 1968 — Aposentadoria.
- 1969 — Assessor junto à 4ª Conferência Nacional de Educação, São Paulo, SP.  
Membro da Comissão encarregada da Reformulação das Diretrizes do Ensino Primário e Médio do Brasil, nomeado por decreto ministerial.
- Outros:  
Coordenador, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do Grupo de Trabalho para estudos, levantamentos, análise e co-

letas de dados para a Comissão (Nacional) de Planejamento da Educação (COPLLED).

Membro da Comissão de Estudo do Problema do Livro Didático de Nível Médio (MEC).

Membro da Comissão, designada por portaria do Diretor do INEP, para reinstitucionalização dos quadros do INEP e Centros de Pesquisa Educacional.

Supervisor do I Seminário de Treinamento de Pessoal em Pesquisa Educacional, promovido pelo INEP e pela UNESCO, no CRPE do Estado de São Paulo.

1973 — Falece, no Rio de Janeiro, a 26 de fevereiro.

### 3. Bibliografia

1955

ABREU, Jayme. *A educação secundária no Brasil*; 1. Ensaio de identificação de suas características principais; 2. Considerações sobre o Seminário Interamericano de Educação Secundária. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955. 156 p.; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 23 (58) : 26-178, abr./jun. 1955.

1.

———. Objetivos e realizações da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) do INEP. *Educação*, Rio de Janeiro (50) : 3-10, dez. 1955.

2.

———. *O sistema educacional fluminense*; uma tentativa de interpretação e crítica. Rio de Janeiro,

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955. 349 p.

3.

1956

———. Pesquisa e planejamento; tema para mesa-redonda. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Salvador, 1 a 9 jul. 1956. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1956. 50 p. mimeogr.; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 26 (63) : 99-157, jul./set. *Revista Pedagógica*, São Paulo, 2 (4) : 35-60, jul./dez. 1956.

4.

1958

———. Centros de pesquisa no planejamento educacional. In: SEMINÁRIO DO PLANEJAMENTO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO, Washington, 20 jun. 1958. s. n. t. 13 p. mimeogr.

5.

———. Filosofia da educação e pesquisa educacional. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 3 (7) : 71-97, abr. 1958.

6.

———. Investigações e planejamento de educação. *Diário de Notícias*, Salvador, 2 out. 1958. Entrevista.

7.

1959

———. A luta contra a escola pública brasileira. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 3 (9) : 57-81, dez. 1958; *Anhemi*, São Paulo, 34 (101) : 352-7, abr. 1959.

8.

———. Comentário sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Jornal da Bahia*, Salvador, 24 fev.; 24 maio, 1959. Entrevista.

9.

- ABREU, Jayme. Educação para um mundo só e diversificado. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 5 (11) : 1-5, ago. 1959. 10.
- . Um educador baiano e os problemas de educação de sua terra. *Jornal da Bahia*, Salvador, 3 mar. 1959. Entrevista. 11.
- . A escola como agente de mudança cultural. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 6 (12) : 27-56, nov. 1959; *Anhembi*, São Paulo, 40 (118) : 14-35, set. 1960. 12.
- . Pobres ficarão sem escola. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 17 mar. 1959. 13.
- . O problema do internato de menores. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 6 ago. 1959. Entrevista. 14.
- 1960
- . Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: Anísio Teixeira, pensamento e ação, por um grupo de professores e educadores brasileiros. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960. p. 1-60. (Retratos do Brasil, 3). 15.
- . Atualidade de John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 34 (80) : 8-16, out./dez. 1960. Conferência. 16.
- . Ensino no Brasil. *Revista Esso*, Rio de Janeiro (1) : 16-8, 1960; *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 9 (17) : 25-40, maio/ago. 1960; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 34 (79) : 180-3, jul./set. 1962. 17.
- . La escuela como agente de cambio cultural. A escola como agente de câmbio cultural. *Política*, Caracas (5) : 16-36, jan. 1960. Reedição. 18.
- . Os estudos sociais na escola média. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 12 (214) : 8, 11, dez. 1960; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (82) : 151-4, abr./jun. 1961. 19.
- . Uma experiência que se impõe. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 12 (209) : 3-4, jul. 1960. 20.
- . Financiamento do ensino médio primário; estudo complementar a artigos do Prof. Carlos Correa Mascaro. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 12 (214) : 8-11, dez. 1960; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (82) : 95-106, abr./jun. 1961. 21.
- . Funções da filosofia da educação na formação do professor latino-americano. *La Educación*, Washington, D.C. 5 (19/20) : 54-83, jul./dez. 1960. 22.
- . Grupos interessados em desviar o dever do Estado na educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 1º abr. 1960. 23.
- . Impressões sobre o espírito da Lei de Diretrizes e Bases da

724

24. ———. Latim compulsório no gínasio. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 7 (13) : 85-90, fev. 1960; *Jornal da Bahia*, Salvador, 11 nov. 1960.
25. ———. O projeto votado na Câmara. Apreciação sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 33 (77) : 200-2, jan./mar. 1960.
26. ———. Proscrever a escola pública é estrangular o país. *O Estado*, Fortaleza, 11 jun. 1960.
27. ———. Reforma da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 34 (80) : 119-29, out./dez. 1960.
28. ———. The struggle against the Brazilian public school. A luta contra a escola pública brasileira. *School and Society*, New York, N.Y., 88 (2176) : 294-5, Summer 1960. Reedição.
29. ———. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 33 (78) : 3-18, abr./jun. 1960.
30. ABREU, Jayme & HAVIGHURST, Robert. O problema da educação secundária na América Latina. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 9 (17) : 25-40, maio/ago. 1960.
31. ABREU, Jayme. Anacronismo educacional da classe dominante brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (82) : 6-14, abr./jun. 1961.
32. ———. Ensino médio em geral e ensino secundário. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCADORES BRASILEIROS, Conferência Nacional da Indústria e Ministério da Educação e Cultura; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 35 (81) : 7-24, jan./mar. 1961; *Anhembi*, São Paulo, 42 (126) : 703-19, maio 1961.
33. ———. Escola média no séc. XX: um fato novo em busca de caminhos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (83) : 5-26, jul./set. 1961; *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 jan.; 4, 14 fev. 1962.
34. ———. Mensagem presidencial: erradicação do analfabetismo. *Ultima Hora*, Rio de Janeiro, 1961.
35. ———. O princípio de planejamento no capítulo "Educação e Cultura" do programa de governo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (84) : 13-26, out./dez. 1961.
36. ———. The problem of secondary education in Latin-America. *Comparative Education Review*, New York, N.Y., 5 (3) : 167-81, Feb. 1961. Reedição.
37. ———. El problema de la educación secundaria en América Lati-

- na. *Política*. Caracas (19) : 81-96, dic. 1961. Reedição. 38.
- . Pronunciamento sobre o projeto de criação da Universidade de Brasília, *Anhemi*, São Paulo, 42 (126) : 688-94, maio 1961. 39.
- . Soviet education. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (83) : 274-5, jul./set. 1961. 40.
- 1962
- . Aspectos profissionais no ensino de nível médio. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 13 (228) : 8, fev. 1962; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37 (85) : 210-3, jan./mar. 1962. 41.
- . Educação e desenvolvimento; uma colocação do problema na perspectiva brasileira. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 9 set. 1962; *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 19 (240) : 10-8, fev. 1963. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 40 (91) : 6-28, jul./set. 1963. 42.
- . Educação e desenvolvimento econômico e social da América Latina. *O Metropolitano*, Rio de Janeiro, 28 abr. 1962. Conferência. 43.
- . Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina. s. n. t. 27 p. mimeogr.; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37 (86) : 5-31, abr./jun. 1962; *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo (5) : 7-40, jun. 1962. Conferência proferida no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, abr. 1962. 44.
- . Educação: misticismo ou planejamento? *O Metropolitano*, Rio de Janeiro, 5 maio, 1962. 45.
- 725
- . Educación y desarrollo; la perspectiva brasileña. *La Educación*, Washington, D.C., 7 (25/26) : 6-26, ene./jun. 1962. Reedição. 46.
- . Ensino primário e médio na Conferência de Santiago. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 38 (87) : 34-43, jul./set. 1962. 47.
- . Escola média no Brasil; aspectos qualitativos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 38 (88) : 23-5, out./dez. 1962. 48.
- . O Projeto Regional do Mediterrâneo. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 21 out. 1962; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 39 (90) : 195-200, abr./jun. 1963. 49.
- ABREU, Jayme & TEIXEIRA, Anísio. Financiamento da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 38 (88) : 93-6, out./dez. 1962. 50.
- 1963
- ABREU, Jayme. Ajuda externa à educação. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 15 (249) : 4-5,

- nov. 1963; *Jornal da Bahia*, Salvador, 4, 5, 6 jan. 1964. 51.
- . Um ano de vigência da Lei de Diretrizes e Bases. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 14 (242) : 9, abr. 1963. 52
- . Classes secundárias experimentais; balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 91 (40) : 90-151, jul./set. 1963; *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 18 ago. 1963. 53.
- . Ensino médio brasileiro: tendências de sua expansão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 39 (89) : 17-35, jan./mar. 1963. 54.
- . Ensino médio no Brasil. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (75) : 12-8, out. 1963; (111) : 2-7, out. 1966; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 49 (109) : 76-81, jan./mar. 1968. 55.
- . A equivalência de cursos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas decorrências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 40 (92) : 177-80, out./dez. 1963; *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 15 (247) : 6, set. 1963. 56.
- . Fatores sociais atuantes no currículo da escola secundária. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DO CURRÍCULO, 1., *Rio de Janeiro*, 6 abr. 1963. Rio de Janeiro, Diretoria do Ensino Secundário, 1963. 22 p. mimeogr.; *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo (8) : 67-87, dez. 1964; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 44 (99) : 53-71, jul./set. 1965. 57.
- . INEP em São Paulo; cursos de especialização educacional para bolsistas latino-americanos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 39 (90) : 86-90, abr./jun. 1963. 58.
- . O Instituto Internacional de Planejamento de Educação da UNESCO. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 39 (89) : 205-10, jan./mar. 1963. 59.
- . Nota prévia sobre a preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara. *Educação*, Rio de Janeiro (71/82) : 50-6, 1963; *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo (7) : 54-77, jun. 1964. 60.
- . Obstáculo ao planejamento educacional em países em processo de desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 46 (92) : 115-20, out./dez. 1963; In: CONFERÊNCIA SOBRE APLICAÇÃO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM BENEFÍCIO DAS ÁREAS MENOS DESENVOLVIDAS, Nações Unidas, *Genebra*, 1962. Paris, ONU, 1972. Inglês, francês, espanhol e russo. 61.
- . Planejamento educacional; algumas complexidades para sua execução no Brasil. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 15 (250) : 9, dez. 1963. 62.

ABREU, Jayme. O problema do ensino médio no plano trienal. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 12 (241) : 4, mar. 1963.

63.

1964

———. *Dos recursos federais para a educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação; relatório*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1964.

64.

———. Ensino médio é exigência do desenvolvimento da economia. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 5 ago. 1964; *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 4 out. 1964.

65.

———. Justiça ao que teria sido o período “tagarela e pernóstico” da nossa educação. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 16 (258) : 11, ago. 1964.

66.

———. Os modernos estudos de custos e de investimentos em educação. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 14 (254) : 8-9, abr. 1964; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 42 (95) : 195-9, jul./set. 1964.

67.

———. Perspectiva para a escola média no desenvolvimento brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 41 (94) : 156-63, abr./jun. 1964; *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 4 jul. 1964; *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 5 ago. 1964; *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (86) : 18-23, set; (87) : 16-20, out. 1964.

68.

ABREU, Jayme. Preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 41 (93) : 31-48, jan./mar. 1964.

69.

———. Realidade, significação e perspectivas para a escola média no desenvolvimento brasileiro. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (86) : 18-23, set. (87) : 16-20, out. 1964.

70.

———. Salário-educação e escolaridade primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 42 (96) : 221-2, out./dez. 1964.

71.

———. Sobre um problema em pauta: preparação e ingresso de candidatos a cursos superiores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 42 (95) : 85-104, jul./set. 1964.

72

———. Tentativa de aproximação sociológica ao entendimento de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 42 (96) : 312-6, out./dez. 1964; *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 16 (264) : 11, fev. 1965.

73.

1965

———. Alguns aspectos da expansão do ensino médio brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 44 (99) : 133-40, jul./set. 1965.

74.

———. Aspectos da expansão do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*,

- Rio de Janeiro, 43 (97) : 8-13, jan./mar. 1965; *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 16 (271) : 10-1, set. 1965. 75.
- . Ensino médio e a Lei de Diretrizes e Bases. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 16 (274) : 10, dez. 1965. 76.
- . I Conferência Nacional de Educação; editorial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 43 (98) : 161-4, abr./jun. 1965. 77.
- ABREU, Jayme & CUNHA, Nádya Franco da. Currículo ginásial secundário no Brasil depois da Lei de Diretrizes e Bases. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 44 (100) : 295-309, out./dez. 1965; In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., Salvador, 24 a 29 abr. 1967. Rio de Janeiro, s.n.t., 1967. 15 p. dat. 78.
- 1966
- ABREU, Jayme. O drama do ingresso nos cursos superiores. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (105) : 31-2, abr. 1966; *Última Hora*, Rio de Janeiro, 28 mar. 1966. 79.
- . Economia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 45 (101) : 38-44, jan./mar. 1966. 80.
- . "Status" profissional do professor de ensino médio no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 46 (103) : 91-108, jul./set. 1966. Subsídio à elaboração do documento brasileiro para a Conferência Inter-Governamental Especial sobre a Condição do Pessoal Docente, UNESCO, Paris, 15 set. a 16 out. 1966. 81.
- ABREU, Jayme & CUNHA, Nádya Franco da. Algumas reflexões sobre os dados colhidos para o Anuário Brasileiro de Educação. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (111) : 17-24, out. 1966. 82.
- . Alguns aspectos do ensino médio no Brasil; formação do seu corpo docente e gastos federais com educação. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (110) : 23-33, set. 1966. 83.
- . Alguns aspectos do ingresso de candidatos aos cursos superiores no Brasil, 1964. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (106) : 24-8, maio, 1966. 84.
- . Aspectos da expansão quantitativa do ensino no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 45 (101) : 115-23, jan./mar. 1966; *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (113) : 26-35, dez. 1966. 85.
- . Considerações sobre gastos públicos orçados para a educação em 1966, no Brasil. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de*

- Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (113) : 26-35, dez. 1966. 86.
- . Gastos públicos orçados para a educação no Brasil, em 1965; uma aproximação preliminar. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (102) : 21-6, jan. 1966; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 45 (102) : 313-7, abr./jun. 1966. 87.
- 1967
- ABREU, Jayme. Articulação entre o ensino primário e o ginasial. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., Salvador, 24 a 29 abr. 1967. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, s.d. 10 p.; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 48 (108) : 253-64, out./dez. 1967. 88.
- . O artigo 116 da Lei de Diretrizes e Bases e seu cumprimento. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., Salvador, 24 a 29 abr. 1967, Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, s.d. 6 p.; *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (115) : 12-4, fev. 1967. 89.
- . Currículo ginasial secundário depois da Lei de Diretrizes e Bases. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., Salvador, 24 a 29 abr. 1967. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, s.d. 15 p. 90.
- ABREU, Jayme. Dados do censo escolar relativos a 1964, Brasil. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (119) : 34-9, jun. 1967. 91.
- . Extensão da escolaridade. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., Salvador, 24 a 29 abr. 1967. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, s.d. 8 p. 92.
- . Observação à margem da 3ª Conferência Nacional de Educação. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (119) : 13-9, jun. 1967. 93.
- . O primeiro ciclo do ensino médio. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., Salvador, 24 a 29 abr. 1967. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, s.d. 8 p. 94.
- . O problema da articulação entre o ensino primário e o ensino médio no Brasil. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (125) : 12-24, dez. 1967. Conferência pronunciada na UEG, Fac. de Filosofia, 16 out. 1967. 95.
- . Problemas brasileiros de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 48 (107) : 9-31, jul./set. 1967; *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, 4 (9) : 61-91, out. 1969. Conferência pronunciada no Itamarati, 16 jun. 1967. 96.

ABREU, Jayme. III Conferência Nacional de Educação. Editorial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 47 (106) : 179-88, abr./jun. 1967. 97.

1968

———. Graft and industrial training in Brazil. A socio-historical study. In: THE WORLD Year Book of Education, 1968. Education within industry. Ed. by Joseph A. Lauwerys and David G. Scalon. New York, N.Y. Harcourt, Brace & World 1968, p. 210-25. 98.

———. *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1968. 237 p. (Sér. 6, Sociedade e educação, 8). 99.

———. Entrevista aos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia. *Boletim Informativo do Centro Brasileira de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro (131) : 22-4, jun. 1968. 100.

———. Excesso de autonomia em nossas universidades. *Ultima Hora*, Rio de Janeiro, 4 mar. 1968. 101.

———. Problemas brasileiros de educação. In: PROBLEMAS Brasileiros de Educação. Rio de Janeiro, Lidador, 1968, p. 13-38. 102.

1969

———. Natureza do 2º ciclo do ensino médio; documento básico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., INEP,

São Paulo, 22 a 28 jun. 1969. *Anais da reunião plenária*. São Paulo, Ed. Abril, 1969. p. 49-84; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 55 (121) : 38-68, jan./mar. 1971. 103.

———. Planejamento do ensino superior no Brasil; relevâncias e percalços de sua problemática. *Cadernos Brasileiros*, Rio de Janeiro, 11 (2) : 78-88, maio/abr. 1969. 104.

———. Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 52 (115) : 6-12, jul./set. 1969. 105.

———. O problema da assistência técnica à educação nacional pelo Ministério da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 51 (114) : 385-95, abr./jun. 1969. 106.

———. 4ª Conferência Nacional de Educação. Registro analítico e recomendações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 52 (115) : 100-7, jul./set. 1969. 107.

1970

———. Considerações sobre uma política nacional de investimento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 54 (119) : 5-14, jul./set. 1970. 108.

———. Da educação de grau médio. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Edu-*

- cacionais*, Rio de Janeiro (150) : 3-13, jan. 1970. 109.
- . Estrutura didática do ensino secundário. In: ANUÁRIO Brasileiro de Educação, 1965-1966. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1970. 104 p. 110.
- . Produtividade dos sistemas de ensino em geral e no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 54 (120) : 274-9, out./dez. 1970. 111.
- ABREU, Jayme & CUNHA, Nadia Franco da. Estrutura didática do ensino agrícola. In: ANUÁRIO Brasileiro de Educação 1965-1966. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1970. 704 p. 112.
- . Papel da cultura na formação técnico-especializada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 54 (120) : 289-300, out./dez. 1970. 113.
- Prefácios:*
- ABREU, Jayme. pref. *A era tecnológica e a educação; o homem, a técnica, o ambiente*, por Luis Reissing. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos, 1959, 68 p. (Sociedade e educação, 3). 114.
- Resenhas:*
- 1961
- . *coment.* Introdução ao estudo da escola nova, de Manoel B. Lourenço Filho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (83) : 266-9, jul./set. 1961. 115.
- 1962
- . *coment.* Análise comparativa de "taxas de educação" em algumas nações africanas; situação atual e perspectivas, por A. Cotta. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 43 (98) : 260-2, abr./jun. 1962. 116.
- 1965
- . Educação, mão-de-obra e crescimento econômico, por Frederick Harbison e Charles A. Myers. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 44 (100) : 446-58, out./dez. 1965. 117.
- . O ensino programado, de Le Courier de la Recherche Pédagogique, jan. 1965. Número especial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 44 (100) : 449-58, out./dez. 1965. 118.
- . Fontes de assistência técnica e financeira para a educação no Brasil, do Escritório de Pesquisa Econômica e Aplicada — EPEA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 44 (100) : 461, out./dez. 1965. 119.
- . The high school in a new era, ed. by Francis S. Chase and Harold A. Anderson. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 44 (99) : 176-9, jul./set. 1965. 120.

- ABREU, Jayme. The nongraded high school, by Frank B. Brown. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 44 (99) : 179-82, jul./set. 1965. 121.
- 1966
- . Anuário brasileiro de educação, 1964, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 46 (104) : 406-7, out./dez. 1966. 122.
- . O estudante e a transformação da sociedade brasileira, por Marialice Forachi. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 45 (101) : 147-9, jan./mar. 1966. 123.
- 1969
- . The emergent middle school, by William Alexander e outros. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 50 (111) : 196-200, jul./set. 1969. 124.
- 1970
- . Vocational & technical education, annual report of United States Department of Health Education and Welfare, 1968. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 54 (120) : 420-5, out./dez. 1970. 125.

*Como resultado dos trabalhos do Grupo-Tarefa instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, sob a responsabilidade do INEP, para traçar uma política de atendimento aos excepcionais, o Presidente da República criou o Centro Nacional de Educação Especial através deste decreto:*

**DECRETO N.º 72.425 — 3.7.1973**

*Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências.*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe conferem o artigo 81, itens III e V, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 172 do Decreto-Lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967, com a redação que lhe deu o Decreto-Lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, decreta:

Art. 1º Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Parágrafo único. O CENESP gozará de autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.

Art. 3º O CENESP terá a seguinte estrutura básica:

- I. Conselho Consultivo;
- II. Gabinete;
- III. Assessorias Técnicas;
- IV. Coordenações;
- V. Divisão de Atividade Auxiliares;
- VI. Órgãos Subordinados;

a) Instituto Benjamin Constant (IBC);

b) Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

§ 1º O CENESP será administrado por um Diretor-Geral.

§ 2º O Diretor-Geral do CENESP, o Diretor da Divisão de Atividades Auxiliares (DAA), o Diretor do Instituto Benjamin Constant (IBC) e o do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) serão nomeados em comissão pelo Presidente da República.

§ 3º O Diretor-Geral, para atender aos encargos do Gabinete, bem como aos demais trabalhos de direção e apoio dos órgãos do CENESP, terá:

- a) Chefe de Gabinete;
- b) 2 (dois) Assistentes;
- c) 2 (dois) Auxiliares; e
- d) Secretário.

§ 4º O Conselho Consultivo, presidido pelo Diretor-Geral, será formado de representantes dos Ministérios do Trabalho e Previdência Social, Saúde, Interior, Justiça, Planejamento e Coordenação Geral, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e do Instituto Nacional de Alimentos e Nutrição (INAN).

§ 5º As Assessorias Técnicas serão coordenadas por um Assessor-Chefe, designado pelo Diretor-Geral e atuarão nas seguintes áreas:

- a) planejamento;
- b) coordenação;
- c) orçamento;
- d) avaliação e controle;
- e) modernização administrativa;
- f) jurídica.

§ 6º As Coordenações serão dirigidas por um Coordenador-Chefe, designado pelo Diretor-Geral e terão atribuições definidas em Regimento próprio.

Art. 4º Os serviços do CENESP serão atendidos por:

I. funcionários do Quadro de Pessoal do Ministério da Educação e Cultura;

II. servidores federais, estaduais e municipais, requisitados na forma da legislação em vigor;

III. pessoal temporário necessário à execução de suas atividades, observada a legislação vigente.

Art. 5º A organização, competência e atribuições do CENESP serão estabelecidas em Regimento Interno, a ser proposto pelo Diretor-Geral ao Secretário-Geral do Ministério da Educação e Cultura, para homologação do Ministro de Estado, observando o disposto no artigo 6º do Decreto nº 68.885, de 6 de julho de 1971.

Art. 6º Ficam transformados, respectivamente, nos cargos em comissão de Diretor-Geral do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), símbolo 1-C e Diretor da Divisão de Atividades Auxiliares (DAA), símbolo 4-C, as funções gratificadas de Chefe da Seção de Cursos, símbolo 2-F e de Assistente de Diretor, ambos do Instituto Benjamin Constant (IBC), do Quadro de Pessoal — Parte Permanente — do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 7º Os recursos alocados ao CENESP serão movimentados pelo Diretor-Geral.

Parágrafo único. Até que o CENESP disponha de recursos orçamentários próprios, as dotações consignadas ao

Ministério da Educação e Cultura, destinados à Educação Especial, ficarão sob a responsabilidade e gestão do CENESP.

Art. 8º Fica criado um fundo especial, de natureza contábil, denominado Fundo de Educação Especial, e além dos recursos previstos no parágrafo único do artigo anterior, se constituirá de:

I. dotações consignadas no Orçamento Geral da União;

II. repasses de outros fundos;

III. rendas próprias de serviços;

IV. doações, subvenções e auxílios;

V. saldo verificado no final de cada exercício financeiro;

VI. recursos provenientes de receitas diversas.

Art. 9º Passam a fazer parte integrante do CENESP o acervo financeiro, pessoal e patrimonial dos Institutos Benjamin Constant (IBC) e Nacional de Educação de Surdos (INES).

Art. 10. São extintas as Campanhas Nacional de Cegos (CENEC) e Nacional de Educação e Rea-

bilitação de Deficiências Mentais (CADEME), criadas, respectivamente, pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958, com as alterações do Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960, e Decreto número 48.961, de 22 de setembro de 1960, cujo acervo financeiro e patrimonial se reverte ao CENESP.

Art. 11. A implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) dar-se-á no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a partir da publicação deste Decreto.

Art. 12. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 3 de julho de 1973; 152º da Independência e 85º da República.

*EMILIO G. MÊDICI*

*Alfredo Buzaid*

*Jarbas G. Passarinho*

*Júlio Barata*

*Mário Lemos*

*João Paulo dos Reis Velloso*

*José Costa Cavalcanti*

**É preciso "olhar  
a vida inteira  
com olhos de criança" \***

Criar é próprio do artista; onde não há criação não existe arte. Enganar-se-ia quem atribuísse esse poder criador a um dom inato. Em matéria de arte, o criador autêntico não é somente um ser dotado, é um homem que soube ordenar, visando a determinado fim, todo um conjunto de atividades do qual resulta a obra de arte. Assim, para o artista, a criação começa com a visão. Ver, já é um ato criador e que exige certo esforço. Tudo o que vemos na vida cotidiana sofre, mais ou menos, a deformação engendrada pelos hábitos adquiridos e o fato é talvez mais sensível numa época como a nossa, onde cinema, publicidade, periódicos, impõem diariamente um fluxo de imagens preconcebidas, que são um pouco, na ordem da visão, o que é o preconceito na ordem da inteligência.

\* O presente texto publicado em *Art et Education*, coletânea editada pela UNESCO, é aqui transcrito na versão de Regina Helena Tavares, técnica de educação do INEP.

O esforço necessário para libertar-nos exige uma espécie de coragem; e essa coragem é indispensável ao artista que deve ver todas as coisas como se as visse pela primeira vez; é preciso ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda dessa condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal. Tomando um exemplo, creio que nada é mais difícil para um verdadeiro pintor do que pintar uma rosa, porque para o fazer é preciso antes de tudo esquecer todas as rosas que já foram pintadas. Aos que me vinham ver, em Vence, costumava eu fazer esta pergunta: "Vocês viram os acantos sobre a orla que margeia a estrada?" Ninguém os havia visto; todos teriam reconhecido a folha do acanto sobre um capitel coríntio; no estado natural, porém, a lembrança do capitel não permitia que se visse o acanto.

É um primeiro passo para a criação ver-se cada coisa em sua verdade e isto pressupõe um esforço contínuo. Criar é expressar o que se tem dentro de si. Todo esforço autêntico de criação é interior.

Ainda assim é preciso cultivar essa sensação, com o auxílio dos elementos extraídos do mundo exterior. Aqui intervém o trabalho pelo qual o artista incorpora e assimila gradativamente o mundo exterior, até que o objeto desejado se torne parte dele mesmo, até que o tenha dentro de si e possa projetá-lo na tela como sua própria criação.

738

Quando pinto um retrato, tomo e retomo o meu estudo e cada vez é novo o retrato que faço; não o mesmo corrigido, mas outro retrato que recomeço; e cada vez é um ser diferente que eu extraio da mesma personalidade. Aconteceu-me, muitas vezes, a fim de esgotar de maneira mais completa o meu estudo, inspirar-me em fotografias da mesma pessoa em idades diferentes; o retrato definitivo poderá representá-la mais jovem, ou com aspecto diferente do que tinha quando posava, porque foi esse aspecto que me pareceu mais verdadeiro, mais revelador de sua personalidade real. A obra de arte é assim o coroamento de um longo trabalho de elaboração. O artista absorve tudo o que à sua volta for capaz de alimentar-lhe a visão interior, diretamente, quando o objeto que desenha deve figurar na sua composição, ou então, por analogia. Coloca-se assim em estado de criar. Enriquece-se interiormente de todas as formas de que possa tornar-se senhor e que ordenará algum dia conforme um ritmo novo. No expresar esse ritmo, a atividade do artista será realmente criadora. Para conseguilo, preferirá a seleção ao acúmulo de detalhes. Deverá escolher, por exemplo, no desenho, dentre todas as combinações possíveis, o traço que se revelar plenamente expressivo, como que portador de vida, procurar as equivalências pelas quais a natureza se transpõe para o âmbito próprio da arte. Na "Nature morte au magnolia", representei em verme-

lho uma mesa de mármore verde; em outra ocasião, precisei de uma mancha escura para evocar a cintilação do sol sobre o mar; essas transposições não foram absolutamente efeito do acaso ou da fantasia, mas sim o coroamento de uma série de pesquisas, em consequência das quais esses matizes me pareceram necessários, tendo em vista suas relações com o resto da composição, a fim de comunicar a impressão desejada. As cores, os traços são forças, e no jogo dessas forças, no seu equilíbrio, reside o segredo da criação. Na capela de Vence, que é o coroamento de minhas pesquisas anteriores, tentei realizar esse equilíbrio de forças: o azul, o verde, o amarelo dos vitrais compõem, no interior, uma luz que não é propriamente nenhuma das cores empregadas, mas sim o produto vivo de sua harmonia, de suas relações recíprocas; essa cor-luminosidade deveria projetar-se sobre o campo branco, cercado de preto, do muro que fica fronteiro aos vitrais, e no qual há linhas propositalmente muito espaçadas. O contraste permite-me dar à luminosidade todo o seu valor vital, fazendo dela o elemento essencial, aquele que dê o colorido, aqueça, anime no sentido próprio, este conjunto ao qual importa conferir uma impressão de espaço limitado, a despeito de suas dimensões reduzidas.

Em toda a capela não há uma só linha, um pormenor, que não concorra para essa impressão. Parece-me que neste sentido é que a arte imita a natureza: pelo caráter de vida que um trabalho criador confere à obra de arte. Então, a obra aparecerá igualmente fecunda e dotada desse mesmo frêmito interior, dessa mesma beleza resplandesciente que as obras da natureza possuem. É preciso um amor muito grande, capaz de inspirar e de sustentar esse esforço con-

tínuo em direção à verdade, essa generosidade conjunta e esse despojamento profundo que envolve a gênese de toda obra de arte. Mas o amor não está na origem de toda criação?

HENRI MATISSE

## O brinquedo necessário

Quando se entra numa sala de psicoterapia infantil, a primeira coisa que nos chama a atenção é o aspecto de sala de brinquedos: ali, estão reunidos muitos jogos que têm um característico comum — o seu valor simbólico: berço e boneca; bonecos que constituem uma família nuclear (pai, mãe, irmão, avó, avô, e empregada); médico, enfermeira; animais domésticos, animais selvagens; automóveis, caminhão, trenzinho com locomotiva e vagões; poliedros de madeira de cores e tamanhos variados; tanque de areia; tanque de água; lugar em que se pode fazer fogo; e armas de vários tipos e formatos.

Tudo isso ou são brinquedos ou permite, como no caso do tanque de areia e de água, ou no do lugar para fazer fogo, que a criança brinque e, brincando, revele seus problemas, conflitos, angústias. Daí o valor simbólico desses brinquedos: vão permitir a expansão do que a criança reprime ou da sua maneira de defesa perante a realidade frustradora, tentadora ou proibitiva.

Nessa sala, está a aplicação de um dos princípios mais recentes da psicoterapia: pode-se tratar e curar crianças desajustadas ou portadoras de enfermidades psíquicas por meio da atividade lúdica: brincando, em situações que valem muitas vezes como as situações da realidade externa, a criança revela a sua realidade interna e seus desvios e se torna

possível esclarecê-la sobre seus problemas e angústias e, com isso, curá-la.

O princípio básico da psicoterapia infantil está, pois, em levar a criança à expressão curativa: expandindo-se, ela se liberta daquilo que constitui o núcleo de suas dificuldades. Revive as situações em que seus problemas tiveram origem e, dentro da nova expansão libertadora, em relação afetiva com o terapeuta, livra-se das condições internas prejudicadas.

## O valor profilático

Mas não é apenas numa sala de psicoterapia que os brinquedos equilibram a personalidade da criança e, nos casos patológicos, a curam. Sempre, os brinquedos valem como a válvula de escape de energias que, se reprimidas, vão dar origem a doenças ou desequilíbrios. É brincando que a criança, o púbere, o adolescente dão vazão a seus impulsos, aprendendo a dirigi-los e a controlá-los.

E por que é tão necessária a liberação dos impulsos? Em primeiro lugar, porque a conduta é por eles motivada. Ninguém pode agir sem a mola dos impulsos. Nascemos com eles, somos por eles dirigidos e buscamos, a todo momento, satisfazê-los. São forças herdadas, instintivas, que dão origem e dirigem o nosso comportamento. Incessantemente estamos a manifestá-las e a buscar satisfazê-las. Já se falou fartamente da força hedônica desses impulsos: buscam sempre satisfazer-se. E que acontece, se por acaso, forem frustrados? É possível que a frustração, como força inibitória, leve à repressão. Então, fica a manifestação indiscriminada — exprimem-se a todo momento camufladamente, desviadamente ou permanecem reprimidos.

Com tal repressão, como força dinâmica que são, ganham mais dinamismo e podem manifestar-se sem nosso controle.

Os exemplos da Antropologia

Constitui erro essencial supor-se que, impedindo a manifestação dos impulsos, estes se enfraqueçam e paulatinamente desapareçam. A Antropologia, por investigações muito abalizadas, tem provado fartamente que naquelas culturas onde se tem reprimido um impulso básico, o da agressividade, por exemplo, como no caso dos Zunido, Novo México, formas patológicas de viver social resultaram dessa repressão, como maledicência e condutas de evidente malevolência. Entre os Arapesh da montanha, nos Mares do Sul, a supressão dos padrões de agressividade deu origem a um povo sem capacidade para formas mais desenvolvidas e ousadas de relacionamento e de produção. Já os Mundugumor, para quem a agressividade é considerada expressão genuína de conviver, desenvolveram formas de indústria e comércio que os Arapesh desconhecem. Com isso, vê-se que a *personalidade básica* do povo ou o *caráter nacional* se enfraquece quando a agressividade é reprimida ou não cultivada.

Se as formas do viver social e cultural se complicam porque a densidade demográfica é intensa e o acervo cultural múltiplo, então, são mais nocivos os efeitos da repressão da agressividade. Falamos da agressividade, mas poderíamos aludir a outros impulsos que, impedidos em sua manifestação, e continuamente reprimidos, se tornam desviados ou compulsivos. O não brincar brinquedos agressivos na infância tem sido provado como uma das causas da delinqüência juvenil e adulta. Podemos mesmo afirmar, com certeza,

que os brinquedos agressivos na infância, seja como material de jogos, seja como atividade, são uma forma catártica de controlar os impulsos agressivos e de dirigi-los para fins construtivos. Sobre sua função catártica, então, os jogos infantis são meios de cultivar a expansão conveniente, na intensidade desejada ou satisfatória.

Agressividade *versus* delinqüência.

Um erro, pois, que se pode cometer é confundir agressividade com delinqüência. Falamos dos impulsos para manifestar-se, penetrar o mundo, dominá-lo, ter iniciativa, competir, ultrapassar, quando aludimos à agressividade. Falamos dos aspectos negativos da agressividade — ferir, destruir, depredar, matar — quando nos referimos à delinqüência. Entre tais extremos, está toda a gama do positivo ao negativo. Cercar a manifestação da agressividade na vida infantil, já por impedir a atividade agressiva ou já por proibir brinquedo (material lúdico) agressivos tem oferecido provas abundantes e irrefutáveis que só levaram às formas adultas de delinqüência e perversão.

Uma tarefa profilática é sempre melhor que um trabalho curativo ou emendativo. Essa é a base da verdadeira maneira eficiente de tratar seres jovens ou imaturos. Já se disse que os infantes e jovens são anormais na cultura porque não podem participar de tudo que garante a posse do *status* — trabalhar, casar, ter direitos políticos, por exemplo, nem participar das formas institucionalizadas de lutar e agredir — competir, ter iniciativas, desempenhar papéis sociais maduros, manifestação livre. Mas, pelas atividades lúdicas, os infantes, os meninos e meninas, adolescentes, podem vicariamente, brincando, fazendo de conta, participar

da cultura. E a participação que mais fortalece a personalidade é aquela que imprime a categoria comportamental do ousar, não temer, lutar, competir, ultrapassar — numa palavra, isto é, a agressividade.

### Um projeto perigoso

Por tudo que foi exposto aqui, pode-se depreender que um projeto de lei que vise proibir, no Brasil, o direito que tem a criança de, brincando, expandir seus impulsos agressivos e, fazendo-o, de aprender a manifestá-los e, manifestando-os, de dirigi-los para fins construtivos, é realmente perigoso e de efeitos nocivos incalculáveis. Todo impulso humano reprimido ganha dinamismo e se torna manifestação indiscriminada compulsiva e prejudicial, repito. E isto também é verdade no tocante à agressividade, e sobretudo no tocante a ela.

Proibir a produção de brinquedos agressivos (armas e similares) não vai impedir a manifestação agressiva da criança, porque essa manifestação tem raízes na própria natureza humana: sem brinquedos agressivos, a criança os criará com o de que dispuser. E terá atividades agressivas em seus brinquedos porque proibi-los será mutilar a livre expansão de um impulso inato, fundamental. Somos, por natureza, agressivos, como, por natureza, dotados de impulsos de amar e servir. E em todas as épocas e em todos os lugares, a agressividade humana se manifestou e se manifesta.

Antes que a psicologia profunda pusesse em evidência a necessidade fundamental de dar expansão aos impulsos básicos da natureza humana, a fim de garantir o equilíbrio da personalidade, o educar se caracterizava pela inibição desses impulsos e pela internalização dessa inibição,

como repressão, na realidade intrapsíquica. Em outros termos, educar significa a criação de um superego perseguidor e proibitivo. É este ponto de vista, pernicioso e obsoleto, que parece nortear o autor do projeto de lei.

Hoje, sabemos que tal proibição e seu efeito repressor só fomentam condutas desviadas e a falta de saúde mental. Educar significa hoje habilitar as crianças e os jovens à livre expansão dos seus impulsos e, com isso, a aprender a fazer opção entre o positivo e o negativo, por uma previsão dos efeitos de sua conduta e por uma crítica esclarecida dos efeitos da escolha feita. Expansão é a palavra de ordem e não repressão.

Em se tratando da agressividade, que o autor do projeto julga muito pernicioso, o melhor meio de tratá-la na educação das crianças é permitir-lhe a expansão na época em que essa força da personalidade se pode manifestar sem causar danos irreparáveis, irreversíveis, pela atividade lúdica. A criança que, nos seus brinquedos, usa sua agressividade, não vai precisar empregá-la mais tarde, quando adolescente ou adulto, de forma virulenta. Não internalizou o critério de que a própria agressividade é temível e, por isso, de que as situações externas agressivas são ameaçadoras e tentadoras. Só usa bem sua agressividade quem, não a temendo, pode controlá-la no tempo devido. E esse tempo é a fase do desenvolvimento na infância, meninice ou adolescência.

### O ensino da crítica

Se, em qualquer momento do processo educativo, acharmos que a criança corre o risco de adotar condutas desviadas, busquemos as razões por que o faz e acaso não será

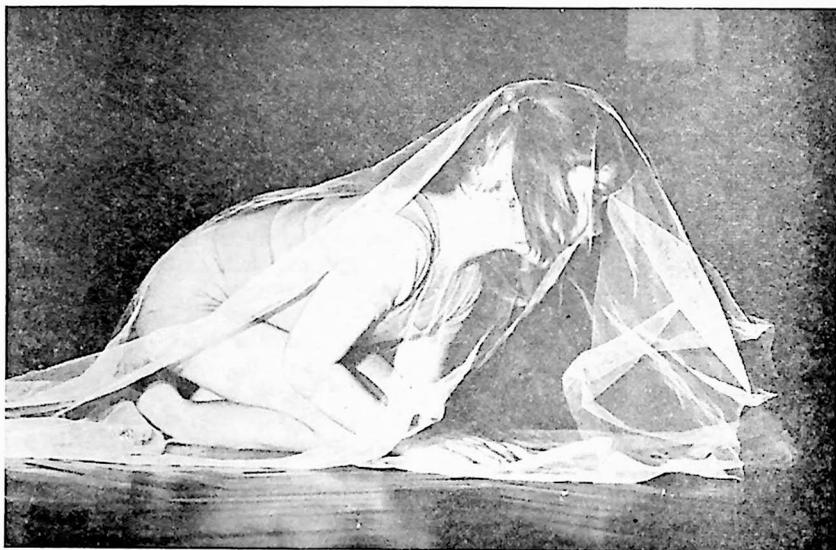
o comportamento do adulto uma incitação para que o imite, como no caso de guerras e “belicismos”, na expressão do autor do projeto? Ensinem, então, à criança a criticar: afastar as situações indesejáveis ou perigosas não habilitará a criança a enfrentá-las, por certo.

742

Se alguma criança ou grupo de crianças (como os grupos ou bandos predatórios) apresentar prematuramente uma agressividade tendente à delinquência, algum fator ou fatores anormais estarão a influir e fazem-se necessárias medidas terapêuticas especiais para compensá-las, mas nunca impedir o livre uso, saudável, da agressividade ou da crítica desta.

Ainda uma última palavra sobre a falácia do projeto de lei em apreço: se fosse possível — e não o é — impedir que as crianças vissem cenas de violência ou de agressão física, nunca as habilitaríamos à percepção do risco que oferecem, nunca seriam capazes de agir nelas. E, com isso, se tornaria pusilânime ou covarde a cultura de que fariam parte, e, assim, sofreria o caráter nacional, a personalidade básica do brasileiro que jamais poderia enfrentar eficientemente as situações agressivas, porque não ganhou o hábito de vê-las e se habituou a fugir delas e a não enfrentá-las com eficiência, isto é, com denodo.

NOEMI DA SILVEIRA RUDOLFER —  
(*Jornal do Brasil*, Rio, 12-8-1973).



### **Dança: um meio de comunicação**

O corpo se sensibiliza e predispõe à expressão somente quando é mobilizado, mas essa mobilização não se pode realizar de forma mecânica e sim impulsionada por um sentido ou uma idéia motora. Para tanto, utiliza-se qualquer estímulo que possa

ser produzido pelo homem ou pela natureza. Os efeitos musicais, a palavra expressiva e até mesmo o silêncio ou os ruídos podem converter-se em estímulos mobilizadores sempre e quando a ação possua um sentido em si mesma, um objetivo determinado: a comunicação.

Minha vivência está intimamente vinculada à dança, não só no cenário artístico mas, também, na educação das gerações jovens com a qual me tenho ocupado, proporcionando o conhecimento dos estímulos, audíveis ou não, capazes de liberar a expressão através do corpo.

Para a dança, para a comunicação, não se pode fixar idade. Cada grupo de crianças, de adolescentes ou de adultos pode descobrir sua própria expressão. Quando escutamos manifestações como: “sinto algo que se move em mim”, “minhas mãos crescem”, “são meus braços e pernas que desenham no ar”, nosso corpo busca sua própria vida, sua essência íntima, mas esta não será encontrada se não escutarmos a resposta dos que nos rodeiam, da totalidade do grupo, porque é na comunicação, nos laços invisíveis que interligam uns e outros, onde cada qual descobrirá sua própria expressão.

Em qualquer idade, nosso corpo deseja expressar a vida que encerra e compartilhar com os demais um caminho de comunicação. Este se realiza, na verdade, de acordo com a compreensão de cada um, conforme o próprio ritmo e possibilidades. O corpo explora no ar figuras que dizem de nossas tristezas e alegrias, desenvolve a capacidade de buscar. Contudo, é em grupo onde as imagens individuais manifestam o inteiro valor.

A palavra, ou um estímulo qualquer, adquire força viva de que todos participam e onde cada um realiza seu próprio descobrimento: a criação.

A música traz em si a possibilidade de sensibilizar nosso corpo; atua sem teoria, mas com uma contestação viva e comunicante; abre comportas e tabus, afastando o medo que a idéia de mover-nos poderia inspi-

rar. Nas classes de dança, a música é ouvida em profundidade quando nos movemos; ela é sentida através do corpo. A experiência musical nunca deveria ser estática. Ao escutar um concerto, deveríamos movimentar-nos, sem dúvida. Nossos costumes e inibições não nos permitem atuar livremente. Qual, então, o efeito da música, uma vez que ela é um dos estímulos mais intensos para a expressão corporal?

O corpo percebe imagens estimuladas pela música, comunica-se com ela. Diferentes elementos se movem dentro de nosso corpo, que em sua totalidade escuta a resposta, e esta só será global se nos movermos no espaço juntamente com ela, mas não através de atitudes estáticas, e sim impulsionados por um íntimo desejo de nos expressar.

Talvez o mais significativo resultado desta experiência consista na improvisação. O impulso criador que cada qual traz em si é liberado na descoberta dos movimentos. As crianças — mais livres do que os adultos — deixam-se penetrar pela música para percorrer originalíssimos caminhos de busca, porque para elas, às vezes, o medo é menor, sendo-lhes mais fácil quebrar o bloqueio da incomunicação que aprisiona nosso corpo de adultos.

As diversas etapas da dinâmica do corpo permitem às crianças, e também ao adolescente ou adulto, um conhecimento maior de si próprios, conferindo-lhes segurança e alegria para reconhecer movimentos produzidos por eles de forma criadora, e sobretudo para exteriorizar suas angústias, vencer as forças regressivas e todos aqueles elementos que inconscientemente desejaríamos alijar de nós próprios. As experiências realizadas em classes com crianças heterogêneas, portadoras de diferentes problemas autorizam considerar mo-

vimento, dança, como uma autêntica terapia. A satisfação de comprovar que, graças à improvisação e à comunicação, as expressões individuais adquirem um sentido grupal, onde todos colaboram com seu quinhão, não faz senão transformar em alegria o impulso criador que cada um de nós traz consigo. E essa liberação é uma terapia.

744

O espaço que nos rodeia é um elemento vivo e pode converter-se em algo sensível se utilizarmos nosso corpo como instrumento. As músicas mais primitivas, ou as mais modernas, podem ser identificadas nele. Seu conhecimento adquirido pela diferenciação progressiva de elementos contrastantes conduz à união da música com o movimento, enriquecendo nosso mundo interior. Porém, existe também o mundo do silêncio. O silêncio dançado. Para nós, ouvintes, talvez essa possibilidade seja difícil de compreender, porque o silêncio é um privilégio, nunca é total. Nossa memória auditiva torna-o impossível; não nos permite esquecer os ruídos, as palavras, as músicas.

Falemos de outro silêncio, do silêncio real, de cuja existência tenho conhecimento por aproximação com crianças surdas. Elas sim, conhecem o caminho que move o corpo através do silêncio, escutam seu próprio ritmo, o ritmo de seu sangue, de suas imagens, e têm conseguido transformá-lo em movimento, em dança. Para elas, esta última é uma linguagem de recuperação, que os ajuda a despertar inteiramente o ser. Ao integrarem-se a um grupo de crianças normais, e mobilizadas por estímulos que não percebem, se impregnam da atitude geral. Para elas, o tema musical e a palavra não existem, restando apenas a compreensão, respaldada pelas imagens e pelo corpo. O corpo desenha formas e estas lhe são próprias. A exploração se canaliza criativamente, sem que

o ouvido participe na expressão. Somente o ritmo, o ritmo de seu corpo e dos corpos do grupo, com os quais não encontra diferença, lhe ensinaram o caminho da própria expressão. Daí, muitas vezes, quando os surdos improvisam, descoberta sua natureza sincera e profundamente, conseguem resultados excepcionais ao desenvolver um movimento no espaço.

Alargam sua sensibilidade e compreensão, e a falta de estímulos auditivos lhes permite valorizar o corpo ao máximo, falar uma linguagem mobilizadora, expressiva, a que se entregam sem reservas. Prova disso é a imensa satisfação de havê-los visto transformarem-se, no decorrer dos anos, até poderem adquirir a possibilidade de atuar num plano de igualdade, em apresentações profissionais.

Durante anos, vimos construindo um homem em forma fragmentária, cheio de medo e inibição em relação ao próprio corpo. É hora das crianças conhecerem o movimento e a dança, junto com outras formas de linguagem expressiva para que utilizem, mais facilmente, a comunicação que lhes permita integrarem-se na sociedade. Ajudemo-las para que encontrem essa ponte na alegria da criação, já que somente através da educação e da dança poderão ir ao encontro do homem feliz do ano dois mil.

MARIA FUX — (*La Prensa*, Buenos Aires, 17-12-72).

### **Criatividade, uma faculdade que pode ser desenvolvida**

Passado muito tempo após os primeiros estudos sobre a inteligência, a partir dos anos 50, novo tipo de interesse começou a surgir entre os estudiosos do comportamento hu-

mano: a análise do comportamento criativo. Os primeiros projetos conduzidos nas universidades de Chicago e da Califórnia procuraram determinar as relações entre comportamento criativo e nível intelectual. Os resultados iniciais mostraram pouca relação entre as duas coisas. Em estudo conduzido por J. W. Getzeis e P. W. Jackson descobriu-se que crianças com QIs altos não obtinham necessariamente resultados favoráveis nas provas de criatividade. Recentemente Anastasi e Schaeffer (1971) disseram que as noções generalizadas a respeito da interdependência entre inteligência e criatividade se deve ao fato de que a maioria das amostras pesquisadas são altamente homogêneas. Entretanto, na população geral tal fato não ocorre. Dizem aqueles autores que tanto o conceito de criatividade quanto o de inteligência não se refere a um único aspecto do comportamento, o que torna difícil a comparação entre ambas.

O interesse sobre o comportamento criativo estendeu-se a várias situações. Na área industrial, J. H. McPherson estudou situações ambientais que poderiam produzir comportamentos mais criativos. Sidney J. Parnes foi talvez o primeiro a oferecer cursos externos sobre criatividade. Na Universidade de Búfalo, Parnes tentou mostrar que a atividade criativa é algo que pode ser desenvolvido nas pessoas. Desde então novos cursos continuaram aparecendo. A quantidade de material cresceu de volume. Entre as primeiras obras sobre o assunto encontravam-se os livros de Torrance, Myer e Frank William, que versavam sobre como encorajar a criatividade: *Teaching Gifted Elementary Pupils How to Do Research*, Torrance; *Classroom Ideas for Encouraging Thinking and Feeling*, William. Entre nós são incomuns as iniciativas

no campo da pesquisa e do ensino da criatividade. A tendência tem sido de gerar e propagar rótulos, como é o caso de muitas escolinhas infantis que, como promoção, anunciam o uso de técnicas de criatividade, embora, de fato, pouco tenham a oferecer.

Apesar de transcorrido mais de vinte anos dos primeiros estudos são grandes as divergências quanto às definições. Segundo Kneller (1968), a definição de criatividade implica o estabelecimento de categorias: a pessoa que cria, os processos mentais, as influências ambientais e culturais, além de envolver necessariamente a análise da novidade e da relevância.

Acrescenta Kneller que a criatividade significa um grupo de capacidades relacionadas com coisas como fluência verbal, originalidade e flexibilidade de pensamento. Ao contrário do que a maioria das pessoas imagina, a solução criativa não é algo que ocorre como num estado. Segundo Kneller, há um processo, no qual ele identifica cinco fases: 1) apreensão, estágio inicial no qual o indivíduo tem uma noção vaga do que quer realizar; 2) preparação, fase onde ocorre a avaliação das potencialidades da idéia germinal; 3) incubação, transferência das idéias existentes no nível consciente para o plano inconsciente; 4) iluminação, conhecimento de uma nova idéia que leva à resolução do problema e 5) verificação, estudo da adequação da idéia ou da solução proposta. Para Bruner (1969) há ainda necessidade de atitudes favoráveis. Desprendimento, na atividade criadora, significa divorciar-se do óbvio. Contudo, ao mesmo tempo que se desprende, o indivíduo criador deve envolver-se com o trabalho que virá substituir o convencional. Deve ser capaz de aceitar o curso imposto pelo de-

envolvimento da obra. Isso significa ser livre de defesas pessoais.

746

Cada escola ou teoria psicológica tem analisado direta ou indiretamente o comportamento criativo. Segundo o associacionismo, o processo criador torna-se possível a partir das conexões mentais acrescidas de novas idéias. Para a teoria da Gestalt tal processo está ligado à reestruturação de configurações — estruturalmente deficientes — segundo as linhas do problema, levado por forças e tensões até chegar a uma solução que restaura a harmonia do todo. Esta teoria não explica as idéias não-diretamente sugeridas pelos fatos à disposição dela.

### Impulso Criativo

O surgimento de um conflito na esfera do inconsciente é, segundo a teoria psicanalítica, o ponto de partida do impulso criador. Diz a psicanálise que o inconsciente produz uma “solução” pretendida pelo consciente. Essa posição pode ser resumida em seis pontos: 1) a criatividade tem sua gênese no conflito e as forças inconscientes que motivam a “solução criadora” são paralelas às forças inconscientes que motivam a solução neurótica; 2) a função psíquica e o efeito do comportamento criador é descarregar a emoção resultante do conflito até que um nível tolerável seja atingido; 3) o pensamento criador deriva da elaboração da emergência espontânea de fantasias e idéias que têm relação com a atividade lúdica na infância; 4) o indivíduo criador aceita esta “emergência espontânea”, o indivíduo não criador a reprime; 5) quando os processos inconscientes se tornam, por assim dizer, ego sintônicos, surge a oportunidade para a realização de perfeição especial; 6) o papel das experiências infantis é especialmente enfatizado e o com-

portamento criador é considerado uma substituição e uma continuação da atividade lúdica infantil.

As teorias psicanalíticas mais recentes transferem do inconsciente para o pré-consciente o ponto de partida do produto criativo. Diz Kubie (1958) que a criação é uma regressão permitida pelo ego em seu próprio interesse.

Autores mais recentes abordam o assunto de outros primas. Schachtel diz que o homem precisa ser criador não para exprimir impulsos interiores, mas porque precisa relacionar-se com o mundo à sua volta. Ser pouco ou nada criativo, segundo Schachtel, significa manter-se fechado à experiência. Esta posição é também assumida por Carl Rogers que acrescenta que a criatividade se desenvolve em função da necessidade de auto-realização do indivíduo e é uma tendência para expressar e ativar todas as capacidades do organismo ao seu pleno funcionamento. Isso implica a necessidade de maior flexibilidade nas crenças e percepções, e tolerância à ambigüidade sem forçar interpretações. Rogers acredita ser muito importante para o indivíduo considerar pontos de vista diversos de sua posição.

Bruner, autor que sintetiza uma posição cognitivista, define criatividade como algo que provoca impacto, agita, choca devido a seu caráter genuíno. Para aquele autor, ela é fruto de um longo processo e coloca o indivíduo criador em um plano incomum para experienciar o mundo. Tal impacto proporciona ao indivíduo um instrumento para a busca de níveis mais elevados de excelência e dignidade humana. Portanto, criar, segundo a concepção de Bruner, não significa descobrir mais uma aplicação para um instrumento qualquer. Bruner relaciona três es-

pécies de criatividade: preditiva, formal e metafórica. A criatividade preditiva se refere às descobertas que permitem fazer previsões. Por exemplo, a lei da queda dos corpos ou qualquer outra boa explicação científica. Formal, que consiste na ordenação de elementos, tornando possível a observação de relações não percebidas anteriormente. Na Matemática, na Lógica e, de certa forma, na Música, estão os exemplos de criatividade formal. Metafórica, que consiste em ligar domínios da experiência, não associados anteriormente. Thomas Mann em *Morte em Veneza* cria uma atmosfera de beleza e ao mesmo tempo de apreensão pela possível existência de epidemia.

A utilização, pela primeira vez, de um modelo estatístico, possibilitou a Guilford o desenvolvimento de outro modelo chamado estrutura do intelecto. Tal estrutura consiste de 120 fatores ou aptidões, muitos já diferenciados, divididos em três seqüências: operações, produtos e conteúdos. Cada seqüência é ainda dividida. Operações: memória, cognição, pensamento convergente e divergente, e avaliação. Os produtos são analisados em termos de unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações. Os conteúdos são estudados segundo os aspectos figurativos, simbólicos, semânticos e comportamentais.

Segundo Guilford (1964), a estratégia tem sido em determinar se os fatores preditos em tal modelo podem ser diferenciados e demonstrados através de análise fatorial. Para cada combinação — por exemplo, cognição semântica, cognição simbólica, memória visual, fluência ideacional, fluência verbal — Guilford desenvolveu um teste ou um conjunto de testes cujos resultados são submetidos à análise.

## Medidas de Controle

Fluência verbal, segundo a prova utilizada por Guilford, é a capacidade para produzir palavras rapidamente, preenchendo certos quesitos simbólicos específicos. Fluência ideacional é a capacidade de expor idéias em uma situação relativamente livre de restrições, na qual a qualidade das respostas não é importante.

747

Apesar de Guilford fazer uso de quase duas centenas de provas, são poucos os instrumentos de medição de criatividade que escapam às críticas. Uma das razões se refere à própria dificuldade em definir operacionalmente o comportamento criativo. Messik (citado por Kneller) sustenta que os critérios de bom e correto nos procedimentos de medida de criatividade levam a confusões desnecessárias. Diz aquele autor que uma resposta reflete determinado grau de criatividade na medida em que é remota e útil. Para Messik existe uma relação entre a maneira com que o produto criativo é avaliado e o conceito social de criatividade. Por exemplo, o que é original — e portanto criativo — depende das normas que, por sua vez, são regidas por critérios sociais. O que é apropriado depende do parecer de um “expert”, que julga de acordo com o contexto. Tal contexto é interpretado tanto psicológica quanto logicamente e inclui as análises das intenções do indivíduo que cria, bem como as demandas da situação. Portanto, o que é apropriado é uma questão de grau.

As poucas provas de criatividade correm os riscos por que passaram os testes de inteligência: popularização e descrédito. No desenvolvimento dessas provas, o principal desafio a ser vencido pelos pesquisadores, segundo Davis (1971), será

a construção de instrumentos fidedignos e válidos. Algumas provas podem ser encontradas comercialmente: *Remote Associates Test RAT* (idealizado por Hednick, em 1967), *The Torrance Tests of Creative Thinking* (Torrance, 1966) e o *Alpha Biographical Inventor* (desenvolvido pelo *Institute for Behavioral Research in Creativity*, em 1968).

No RAT (30 itens), dadas três palavras (*surprise, birthday e line*), o indivíduo deve encontrar uma quarta palavra que mostre alguma relação com todas as três palavras-estímulo. De acordo com o autor, o RAT torna possível distinguir entre o indivíduo altamente capaz de fazer associações comuns e as pessoas mais criativas, possuidoras de uma capacidade associativa incomum. O RAT é uma prova convergente.

O Teste de Pensamento Criativo de Torrance exige do indivíduo uma lista de idéias diferentes, tão extensa quanto possível, a respeito de determinado assunto. Por exemplo, solicita-se ao indivíduo que faça tantas perguntas quanto possível, a respeito de uma figura curiosa, encontre usos comuns para latas de cerveja, ou faça previsões a respeito de um evento improvável.

Uma lista dos 48 testes mais em uso atualmente nos Estados Unidos, é apresentada por Bill Kaltsonnis. O Teste A-C de Aptidão Criativa (Harris e Simberg) requer do indivíduo a explicação de conceitos tidos *a priori* como verdadeiros, soluções de problemas situacionais, uso incomum de objetos etc. O Teste de Usos Alternados (Christensen et alii) mede flexibilidade espontânea (produção divergente de classes semânticas), definida como a aptidão para produzir uma variedade de classes em conexão com um objeto

ou outra unidade de pensamento. Teste de Fluência Associativa (Christensen e Guilford) é um instrumento de medida do fator de produção divergente de relações semânticas definido como aptidão para produzir eficientemente idéias alternativas. O Teste de Imaginação Criativa (Schubert) permite o estudo da abordagem individual a vários problemas e possibilita a demonstração de soluções criativas.

Estas breves descrições dão uma idéia do tipo de comportamento analisado através desses testes. Observa-se na maioria dessas provas, ao contrário dos testes de medir nível intelectual, maior interesse em comportamento e soluções divergentes. Em geral, nos testes escolares a expectativa é sempre de que o aluno indique a solução, buscando a resposta entre as alternativas apresentadas. Ao contrário, nas provas de criatividade a ênfase é sempre na busca de soluções remotas em relação ao problema apresentado. Quanto mais divergente o indivíduo for, maior poderá ser a sua capacidade de encontrar soluções novas. Talvez a diferença de expectativa entre um tipo e outro instrumento de avaliação conduza a conclusões falsas quanto às comparações entre inteligência e criatividade.

Assim, indivíduos muito criativos tendem a ir mal em provas de nível intelectual que exigem convergência de soluções. Esses indivíduos são muitas vezes incapazes de encontrar soluções dentro dos limites impostos pelas provas.

Os testes psicológicos e escolares são exemplos de instrumentos convergentes, tais como a maioria dos procedimentos acadêmicos. Ao mesmo tempo que a escola pretende formar indivíduos mais criativos, a maioria das atividades são repetitivas e con-

troladoras. Nesses ambientes, à medida que a criança avança na idade, mais restrito se torna o seu comportamento exploratório. O uso inadequado de recompensa e punição leva a criança a buscar relações e regularidades, de tal forma que lhe seja possível fazer as coisas que os adultos esperam que ela faça. Nesse caso, o processo de aprendizagem é inteiramente baseado na noção do controle do comportamento pelo estímulo através de mecanismos de condicionamento. Costuma-se dizer que quando o indivíduo reage diretamente ao estímulo o controle se dá através de um sistema de sinal primário. Porém, em um sistema mais elaborado (secundário) o desenvolvimento da fala, da linguagem, a internalização de valores, tudo isso permite ao indivíduo uma oportunidade de desenvolver graus de competência em função do que ele se torna capaz de ir além da formação (estímulo) a fim de gerar novas idéias e pensamentos, que podem ser avaliados através da experiência imediata ou, no mínimo, usá-las como base para a formulação de hipóteses. Nesse sentido, o desenvolvimento tem o efeito de liberar a aprendizagem do efeito imediato do estímulo. Assim, diz Bruner, a criança se coloca numa posição experienciadora de sucessos e fracassos, não como recompensa ou punição mas como *feedback*. Isso lhe permite tornar-se mais construtiva, mais capaz de organizar as informações obtidas e não ser apenas programa para descobrir regularidades e relações.

Sobre o uso de técnicas de controle na escola, Skinner (1972) tem uma posição semelhante à de Bruner, embora defendam posições educacionais muito opostas. Diz Skinner que a educação pode adotar práticas que libertem o estudante. Eliminando técnicas aversivas de controle das classes, é possível programar con-

tingências positivas que não tenham subprodutos indesejáveis. Dessa forma, é possível proteger a individualidade do artista jovem assegurando que seu comportamento seja modelado pelo auto-reforçamento idiosincrático, em vez de o ser em função de atenção, aprovação ou admiração de um professor bem intencionado. Diz Skinner que o arranjo das contingências de reforço pode levar o aluno a tomar iniciativas por si próprio e independentemente dos demais. Pode levá-lo a ampliar seu repertório e, quanto maior e mais eficiente for seu repertório, tanto mais livre será. Conclui Skinner dizendo que o arranjo de contingências pode levar o aluno a fazer generalizações se a topografia do seu comportamento não for agudamente definida. É possível, segundo esse autor, ensinar o estudante a arranjar ambientes que maximizem a probabilidade de ocorrência de respostas originais.

Outro autor, Irving Taylor (1971), diz que criatividade significa uma variedade de processos e percepções voltados para a alteração ou reorganização de uma significativa parte do meio ambiente, segundo os padrões e as estruturas pessoais como necessidades emocionais ou físicas, julgamentos, formulação de hipóteses etc. Tais comportamentos, segundo Taylor, ocorrem de acordo com três níveis: reação, interação e transação. Uma reação qualquer pode ser vista como inteiramente resultante de estimulação ambiental, de acordo com um padrão simples S-R. Neste nível, o comportamento pode ser predito a partir da análise do estímulo. Conhecer os estímulos significa prever os comportamentos. No caso da organização do comportamento ser função de estímulos externos, o comportamento (ou o indivíduo) pode ser descrito como sendo altamente conformativo e carente de atributos

criativos. No nível da interação, as percepções internas do indivíduo interagem com o mundo externo de tal maneira que o comportamento resultante é função de ambos. Neste padrão S-O-R a previsão é menos possível e o comportamento criativo é definido como limitado. No nível da transação, o comportamento é iniciado a partir de percepções internas do mundo e ocorre independentemente da situação externa. Imprevisível, mas criativo, o comportamento altera o meio a um nível transaccional (troca entre o meio e o organismo) de acordo com um padrão O-S-R. Segundo esta abordagem, a criatividade não é tanto fruto da reorganização do meio ambiente mas da interação do indivíduo com o meio.

DIRCEU R. CARVALHO — (*O Estado de S. Paulo*, de 17-12-1972).

### Como a criança pode revelar-se criadora na Escola \*

O jogo domina o mundo da criança. É aí que ela se mostra verdadeiramente criadora. E, não obstante, se tem subestimado paradoxalmente a importância do jogo na formação mesma da criança. Se na escola maternal lhe atribuímos a merecida importância, desde que ela entra na escola primária, o ensino parece relegar ao descrédito esta atividade fundamental. O jogo é encarado como evasão, fora dos enquadramentos escolares, como fuga diante do esforço; será mesmo assim?

A esta concepção que tem prevalecido de longa data, o exemplo de nossos *ateliers* infantis constitui um desmentido. A presença do educador (isto é, do adulto admitido no jogo) modifica de modo singular o comportamento da criança. Não in-

sistiremos aqui nos efeitos prejudiciais de uma atitude coatora. Quando o educador, pelo contrário, se coloca ao nível da criança, com uma compreensão clara dos problemas dessa idade, a orientação de seu trabalho é bem diferente. É então que a criança se realiza. O jogo representa o ponto de partida, levando-a progressivamente ao esforço voluntário. O princípio do prazer cederá a vez, pouco a pouco, à alegria da descoberta, da dificuldade vencida, da vitória alcançada sobre os materiais e sobre si mesma, até a satisfação do esforço pelo esforço. Em cada situação provocada, o jogo acaba revelando a dimensão da realidade.

Tomarei como exemplo minhas observações nesta classe de formação que é o CE\* (7 a 9 anos). Esta classe, em que deveriam ser adquiridos os mecanismos necessários à formação de um pensamento lógico, reduz a criança, geralmente, ao papel de um pequeno macaco treinado, porque esse mecanismo tem precedido a compreensão. O aluno armazena bastante, na maioria das vezes sem compreender. Será que não existe compreensão nessa idade? A importância atribuída a certa forma de memória permite que se tenha a ilusão de se haver obtido alguma compreensão. A resposta surge quando se aperta o botão certo. E assim o professor da escola tradicional impõe noções, conhecimentos, como uma necessidade de ordem superior, a que a criança deve submeter-se, confinando-se ela, gradativamente, a uma "receptividade passiva". A idéia apresentada a essas criaturas, ainda desprovidas de senso crítico, adquire foros de dogma; não é mais passível de discussão, vai para a gaveta dessas especialidades. Quantos desses conceitos mal assimilados são erroneamente empregados... e que propensão ao psitacismo! A esta

\* Traduzido de *Arteeducateur*, n. 1, jun. 1960, Paris, pelo prof. Jader de Me-deiros Britto.

\* Cours elementaire.

concepção da idéia imposta (devido a compreensão chegar mais tarde) eu desejaria opor a de “aproximação”. Em sua tomada de consciência das relações com as coisas, depois entre as próprias coisas, a criança contribui com uma grande parcela de afetividade. Seu pensamento não é lógico, vai ser ainda; e esta procura não pode dispensar a aproximação. A idéia oferecida pelo adulto, pronta e acabada, assemelha-se ao modelo que se propõe à criança para desenhar um cavalo. Ela não faz mais que reconstituir, procurando descobrir relações que já estão definidas, nada mais lhe restando senão copiar passivamente.

Se pretendemos contribuir para a formação do pensamento da criança, convém sobretudo dar importância ao processo que a conduz espontaneamente ao conhecimento. Isto, bem entendido, no nível de uma pré-formação, momento em que se constituem e se elaboram as grandes funções (memória, atenção, raciocínio), que deverão “condicionar” o ensino futuro. O jogo e a experimentação livre servirão de campo de ensaio, terreno de experiências ao mesmo tempo pessoal e coletivo. A memória inteligente deve aos poucos substituir a memória mecânica. De início, o estabelecimento de relações entre a criança e o mundo é acentuadamente marcado pela afetividade. Ela se desvencilhará lentamente dessa conotação e caminhará para a objetividade que há de conduzi-la ao espírito lógico.

É importante que aprenda a observar. Progressivamente, chegaremos até lá. O adulto que dirige a observação, de alguma forma a condiciona, e com freqüência segue sua própria lógica, sem levar em conta a lógica especial da criança. É prejudicial e prematuro agir dessa maneira. A criança, intuitivamente, fixou certo

número de conceitos, sem que tenha deles consciência clara, e sem capacidade para sintetizá-los. Não é tanto o objeto observado que importa, nem as noções de que irá desvencilhar-se, mas a diligência mesma do espírito observador, esse vaivém entre ela e o objeto.

A instabilidade peculiar a essa fase etária, sua dificuldade em concentrar-se, em prosseguir num esforço, obrigam a reconsiderar a atitude da criança em classe. As lições tradicionais do professor, preparadas e muitas vezes monologadas, os exercícios dirigidos de aplicação habituam a criança à passividade. A criança está presente, mas em geral não participa. Os exercícios tradicionais, a solução dos problemas, sempre os mesmos, acabam por fatigá-la. Eis por que é de toda conveniência, para evitar a mecanização, variar os ritmos, introduzindo novos, que representam outro tanto de solicitações e de esforços de adaptação, evitando que a criança se deixe ir como “roda livre”, de modo autônomo.

Esta possibilidade de adaptação, que ela terá adquirido, há de levá-la a uma organização pessoal de trabalho. Convém, desde cedo, desenvolver a autonomia da criança. O trabalho à base do metrônomo coage e enfada, neutralizando qualquer disposição. Desde que fica livre da órbita do adulto, a criança é incapaz de trabalhar sozinha. Falta-lhe então aquela vontade que decidia por ela.

Um novo material\* abre-lhe o caminho da abstração e, o que é extraordinário, ela aí se compraz e se diverte. A noção de número é substituída pela de relações, enfim, uma formação matemática intuitiva toma o lugar da mecanização. Neste domínio, que parece tão distanciado de toda improvisação, a criança se re-

\* Material *Cuisenaire*.

vela criativa. Ela é capaz de criar equivalências, brinca com os números, assim como brinca com as cores nas artes plásticas. Essas construções matemáticas que ela põe sob a forma de "igualdade" lhe permitem variar ao infinito esses edifícios de algarismos e aplicar leis, antes mesmo que lhe tenham sido definidas. Ela os marca de um cunho pessoal; não mais respostas estereotipadas, porém a possibilidade de ultrapassá-las indefinidamente. Já não há o que empurrar, e sim o que frear. O trabalho é individualizado e a criança se entusiasma tanto pela Matemática como pela pintura.

O espírito de pesquisa, partindo de um jogo, tem efeitos similares no campo da Linguagem. As palavras são "personificadas" e a frase se torna dinâmica. A criança fixa intuitivamente, para além de toda nomenclatura, as leis da sintaxe, o que a leva a uma compreensão melhor do texto, depois à elaboração de uma composição livre, projetando seu pensamento. As construções de frases, concebidas não mais de acordo com um modelo imposto porém li-

vemente, guardam esta característica de jogo e permitem a projeção afetiva; elas dão como resultado a formulação e expressão do pensamento.

Tudo isto se articulando numa espécie de grande jogo que evolui durante o ano todo, incluindo iniciativas criadoras em todos os domínios. A criança forja suas ferramentas e aprende criando.

Desse modo, facilitamos esta passagem crítica da escola maternal para a escola primária, salvaguardando a afetividade que a impregna ainda, diante da lógica esmagadora do adulto. Não rejeitemos esta forma de pensar da criança, e sim harmonizemo-nos com ela. Em vez da projeção dirigida da noção imposta, é preferível uma iluminação de lamparina que se intensificará progressivamente. Valorizemos a experimentação com seus erros e acertos e a criança se encaminhará, de conquista em conquista, na direção do conhecimento, o verdadeiro conhecimento, aquele que fertiliza.

PIERRE DUQUET

AMADO, Gildásio. *Educação média e fundamental*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973. 336 p.

O Professor Gildásio Amado é o autor do livro sob este título, importante contribuição para a implantação da reforma do ensino. Não é simples comentário e sim um estudo em profundidade.

A pedra de toque de um sistema educacional é exatamente o ensino de nível médio. Pela sua organização, pelo seu conteúdo, pelo seu entrosamento com a escola primária e com a universidade, pode deduzir-se sua destinação, a filosofia que o inspira e o tipo de sociedade que o sustenta. A escola primária, mal ou bem, desempenha sua função desbravadora, geral, sem distinções nem preconceitos. É no nível médio que se modelam os condutos da educação de classe; preparação dos pobres para o trabalho manual, refinamento dos privilegiados para as profissões paradoxalmente chamadas liberais.

O ensino técnico profissional num compartimento estanque, bem distinto de um ensino secundário com todas as características seletivas, acadêmicas e livrescas reservado aos que já herdaram privilégios e buscam ga-

ranti-los. Foi assim no Brasil até a presente lei.

A discriminação vem de tempos mais recuados. Os gregos já separavam cultura de trabalho. Aquela, para os aristocratas, este para a plebe. Não foi, assim, deformação exclusivamente nossa que nos levou à centralização das leis do ensino, dispositivo assegurador de um sistema rígido, uniforme e preconceituoso. O centro de decisões, de fiscalização, de elaboração legislativa, tinha de ser único, para que se não corresse o risco de uma fragmentação democrática, realística mas ameaçadora de privilégios. Enquanto a estrutura do País se mantinha nos limites de uma oligarquia e de rala população, ausente da vida política e social, não houve força para quebrar os diques em que se aprisionava nosso sistema educacional.

A explosão demográfica dos últimos decênios, o desenvolvimento econômico, a consciência de injustiça social dos pensadores da educação, tudo influiu para a modificação das leis de ensino no Brasil. Ao período heróico dos pioneiros, no campo platônico da doutrina, seguiu-se a fase polêmica até atingir-se a mentalidade generalizada de que "a edu-

cação é um direito”, e a escola (independente de níveis) é geral e popular “vasto sistema canalizador de capacidade”.

O momento é mais oportuno para estudo do tema, agora que no Brasil se está aplicando legislação nova (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971) alterando as diretrizes e bases da educação, com um ensino integrado em que o 1º e 2º graus têm objetivo comum: desenvolvimento das potencialidades do educando, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania. O ensino primário e médio, da clássica divisão, se unificam numa escola capaz de habilitar para as mais diversificadas profissões. A democratização do ensino inicia uma etapa sem os tropeços e empecilhos que marcaram sua evolução até aqui.

O autor, vindo de profissões científicas (médico e professor de química), atingiu os postos mais altos da administração do ensino médio (Diretor do Colégio Pedro II e titular da Diretoria do Ensino Secundário). A objetividade com que aborda os assuntos é notoriamente do cientista e a minúcia com que esquadrinha os diversos aspectos da educação aplicada é do técnico sempre identificado com suas tarefas. E nem a matéria especializada e (por que não dizer?) monótona esconde de todo o estilista, correto e sutil, em tantas passagens dignas da dinastia de grandes escritores a que pertence (Gilberto, Genolino, Gilson). O livro analisa as leis específicas dos últimos quarenta anos e traz seus comentários até a Lei 5.692.

Aqui só cabem louvores à riqueza doutrinária e factual com que o autor elaborou seus comentários a um tão importante aspecto da vida educacional brasileira. A coragem com que apresentou os verdadeiros inovadores das idéias pedagógicas

entre nós, o desassombro com que denunciou os interesses e privilégios acobertados por falsas teses e mobilizações aparentemente ideológicas, conferem ao livro e ao autor posição histórica num debate que apaixonou e dividiu não só os técnicos mas a opinião pública do País. Serenados os ânimos, estamos numa fase construtiva da qual a nova lei é uma resultante. A oposição entre escola pública e escola privada já não tem sentido. A educação já se alteou entre nós a um plano que não permite disputa entre grupos, crenças ou posições partidárias. É uma função social, uma componente inseparável do desenvolvimento e das condições de vida. Tudo isso está bem claro no livro, que não se limita ao elevado debate doutrinário, examinando detidamente a prática na escola, seus hábitos e suas deformações.

A famosa praxe das revisões de provas; as diversas formas de avaliação de capacidade, conhecimentos e formação; o significado do exame oral, e distinção entre descentralização formal e descentralização essencial são alguns dos aspectos lucidamente esclarecidos no livro. O que representou a CADES na formação do magistério secundário; a fiscalização federal passando do policiamento à assistência técnico-pedagógica; o papel das classes experimentais; a orientação educacional; o tronco comum e as matérias de iniciação técnica no ginásio secundário, e os cursos vocacionais são momentos e fases de evolução do ensino médio que merecem do autor o devido tratamento, como também a reforma do ensino industrial, o exame de estado e enfim a tão desejada autonomia escolar, muito mais definida do que praticada.

Examinando a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, o autor tem uma conclusão definidora. Procurou-se des-

vencilhar as escolas das imposições regulamentares “sem desmontar a carcomida estrutura dupla do nível médio”. Os ginásios orientados para o trabalho, de que o autor do livro foi também o inspirador, não bastaram.

Seria muito longo e fora dos limites destas notas acompanhar os excelentes comentários do autor sobre a evolução do ensino médio desde a Lei de Diretrizes e Bases até o novo diploma legislativo.

É uma contribuição de alta valia à implantação da lei vigente.

O autor reúne história, pesquisa, teoria, prática num volume de êxito garantido pelo seu nome e pelo notável trabalho que realizou.

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

KELLY, Celso. *Escola nova para um tempo novo*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973, X, 198 p.

Celso Kelly há mais de quarenta anos escreve sobre educação, desempenha funções especializadas, pensa e age numa harmoniosa carreira inteiramente dedicada à evolução cultural do brasileiro.

Não é apenas um erudito, um teórico, nem o que se convencionou chamar no âmbito da educação de pedagogo. Além disso, ele se tem mantido nestas quatro décadas num vasto campo de ação. Cultura artística, cultura física, filosofia educacional, política da educação têm sido objeto de estudos seus. No livro, na imprensa, na intensidade e eficiência com que desempenha os mais variados encargos técnico-administrativos, Celso Kelly tem singular posição entre os nossos educadores. Está em permanente renovação, como se vê

nas páginas de seu livro *Escola nova para um tempo novo* — título revelador do conteúdo.

A educação já não persegue o saber pelo saber. Foi assim em outros tempos. Hoje, ela exige o fazer, o saber fazer, modificando a escola e adaptando-a às exigências do presente, e, maiores ainda, às do futuro. Não se trata de modificação legal apenas. É antes uma revolução de métodos, da mentalidade geral. Nela se devem integrar mestres, alunos, pais, toda a comunidade. C.K. expõe em palavras simples, bem diversas da linguagem quase sempre hermética dos técnicos, como se processa no Brasil atual a evolução para a escola do nosso tempo.

Jurista que ele é, e especializado nas relações do direito com a educação, troca em miúdos os recentes diplomas legislativos sobre a matéria. O que ainda remanesce da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e um comentário sucinto da Lei vigente, a número 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Suas palavras esclarecem nitidamente o que significa ensino de 1º grau, ensino de 2º grau, ao invés da tradicional divisão em primário, secundário e médio.

Consequência principal da reforma é também a profissionalização do nível médio, diversificado em oportunidades de trabalho e não apenas condutor ao nível universitário.

Celso Kelly tem no livro páginas de filosofia da educação, acentuando certas peculiaridades da cultura brasileira, a que estão atentos legisladores e educadores. Cita expressamente: “A devoção pela liberdade, a tolerância humana, a não discriminação de raças, a coexistência pacífica, o sentimento religioso. A projeção do caráter cultural revela-se no roman-

ce social, na música popular, na paixão pelo futebol.”

E conclui pela união da escola “com os poderosos meios de comunicação, no propósito comum, de assegurar a continuidade histórica — o Deus comum, de todos os povos, a guiar ecumenicamente os homens na marcha de suas conquistas.”

756

O autor desse livro é, além de educador, um homem do seu tempo.

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

BEST, John W. — *Research in Education*. New York, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, 1970, 399 p.

Crescendo o número de cursos de pós-graduação, tornou-se espécie de modismo em “pesquisa”, “ciência”, “testes” e coisas análogas. Não é raro, nos programas de algumas disciplinas de tais cursos, ver incluídas noções gerais a propósito da ciência e do modo de conduzir uma investigação. Em verdade, a parte “negativa” da pesquisa é olvidada, sendo ela apresentada em seus trajes domingueiros: esquece-se o que ela tem de enfadonho, cansativo e aborrecido, para deixá-la, de casaca, diante dos futuros pesquisadores.

Ora, as noções a respeito de pesquisa e de ciência, embora basicamente simples, não são apresentadas, na grande maioria das vezes, de modo satisfatório porque falta certa “vivência” com aqueles aspectos negativos. Um deles é, sem dúvida, a parte de pesquisa bibliográfica, isto é, o levantamento de informações existentes — fase indispensável de qualquer investigação, quando não se deseja mera repetição de resultados conhecidos e que, por qualquer motivo, passaram despercebidos aos autores.

Comum, nos cursos de pós-graduação, é o uso de vários livros, de que são coligidos aspectos diversos, reunidos, em seguida, a critério do instrutor, para ganharem feição mais organizada. Contudo um só livro, às vezes, bem assimilado, pode representar lucro intelectual mais concreto e economia de tempo — tempo que se reservará, precisamente, para aquelas tarefas ingratas de coleta de informações indispensáveis.

Nos cursos exige-se, freqüentemente, uma tese. Quando não, monografias, ou relatórios são pedidos — trabalhos em que se assenta, em última análise, a avaliação das qualificações dos candidatos a um título universitário. Os estudantes precisam, pois, de contato com o “espírito” da pesquisa e precisam familiarizar-se com certas técnicas indispensáveis para a produção de boas monografias e ensaios. Sem isso, falta-lhes elemento indispensável para a boa compreensão dos artigos especializados que precisarão ser assimilados no correr das aulas e seminários.

Um livro em que tais técnicas e “espírito” se acham expostos do modo agradável é, precisamente, o de Best. John Best inicia suas considerações tratando do significado da pesquisa.

Comenta, em linhas gerais, o papel das teorias e do teste de hipóteses, para concentrar-se, em seguida, na pesquisa em educação. Devota um capítulo ao problema da seleção das questões que cabe investigar, devendo-se, de passagem, sublinhar que não há pesquisa quando não se parte de um problema. O capítulo 3 destina-se a discutir o uso do material de referência, particularmente o material bibliográfico. Best apresenta aí, com cuidado, muitas noções que, infelizmente, são deixadas de lado e ignoradas pelos estudantes (e mesmo pelos estudiosos, preocupados com a

apresentação da pesquisa em seus melhores aspectos). Entre elas, o papel dos periódicos e dos "abstracts", das enciclopédias e dos dicionários, dos manuais e dos guias, dos atlas e dos anuários. Best realça a importância de tais publicações para o estudo e a pesquisa e frisa que não pode haver pesquisa digna desse nome sem que uma biblioteca esteja a dar lastro a toda a atividade.

Nos capítulos seguintes, o autor discute a pesquisa histórica, a descritiva e a experimental. No capítulo 6 são apresentados os "instrumentos" de pesquisa como os questionários, os levantamentos de opinião, as entrevistas e os testes. Dá-se ênfase ao "bom teste" especificando-se as qualidades que deve ter para situar-se em tal categoria.

O capítulo 8 é reservado para a interpretação dos dados: as tabelas, as figuras, a organização do material reunido. Há, em seguida, um breve comentário acerca da estatística e das medidas, fazendo-se alusão aos temas de maior relevo que surgem ao utilizar-se a estatística para a análise dos dados.

John Best discute, no capítulo 11, o "relatório de pesquisa", falando do estilo apropriado a cada caso, detendo-se em questões práticas muito interessantes para o principiante (a datilografia, a preparação das notas de pé de página, a colocação de tabelas e figuras no texto) e discutin-

do as maneiras de "avaliar" o relatório. Os dois capítulos finais tratam de "alguns significativos estudos a propósito da pesquisa" e de "apoio governamental" que pode ser concedido às pesquisas em setores de educação.

Quatro apêndices curtos contêm questões específicas: "avaliação da pesquisa", "glossário" — incluindo fórmulas notáveis de estatística — e tabelas.

O autor oferece informes preciosos para quem deseja iniciar uma investigação e não dispõe de elementos para isso. Indica, por exemplo, fontes onde obter recursos, organizações que fornecem material para projetos, e assim por diante.

Cada capítulo do livro tem indicações bibliográficas bem feitas, dentro dos padrões mais comumente aceitos; contém, ao lado disso, um resumo (em que sumaria o conteúdo do capítulo), e na maioria dos casos, uma relação de "atividades" que o leitor deve executar para melhor assimilação da matéria, inclusive as tais atividades enfadonhas e cansativas que são negligenciadas ao falar-se do assunto.

Um livro bem impresso, bem feito, de leitura agradável e muito proveitoso. Sua tradução para o português não seria má idéia.

LEILA NOVAES

## **RESUMOS**

---

CDU 37.036:373.3

BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos. Recursos humanos e materiais para a educação artística no primeiro grau. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 59 (132): 577-592, out./dez. 1973.

Analisa a evolução da pedagogia artística no Brasil, examinando 53 programas de Arte e Desenho de escolas paulistas.

Salienta que um dos papéis da Arte consiste em preparar o povo para adquirir novos modos de percepção, introduzidos pela revolução tecnológica e meios de comunicação de massa.

Estuda o problema dos custos operacionais das classes de arte, propondo a reformulação de funções, objetivos e métodos de atividade artística, na escola, visando a: 1. formulação de currículos de Arte, com bases psicopedagógicas fundamentadas numa Filosofia da Arte e numa Teleologia Educacional; 2. atualização e formação de professores no conhecimento dessas bases.

CDU 37.036:373.3

BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos. Recursos humanos e materiais para a educação artística no primeiro grau. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 59 (132): 577-592, out./dez. 1973.

Analyse de l'évolution de la pédagogie artistique au Brésil, examinant 53 programmes d'Art et de Dessin des écoles de premier degré à São Paulo.

Un des rôles de l'Art est celui de préparer le peuple pour qu'il puisse acquérir des nouvelles formes de perception introduites par la révolution technologique et par les moyens de communication de masse.

Le problème des coûts opérationnels des classes d'art est étudié et on propose la réformulation des fonctions des objectifs et des méthodes de l'activité artistique à l'école ayant en vue: 1) la formulation de programmes d'études d'Art avec des bases psychopédagogiques fondées sur une Philosophie de l'Art et sur une Téléologie de l'éducation; 2) recyclage et formation des maîtres dans la connaissance de ces bases.

CDU 37.036:373.3

BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos. Recursos humanos e materiais para a educação artística no primeiro grau. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 59 (132): 577-592, out./dez. 1973.

Here is an analysis of the evolution of artistic pedagogy in Brazil, examining 53 programs of Art and Drawing in São Paulo schools.

It stresses that one of the roles of Art consists in preparing people to acquire new forms of perception, introduced by the technological revolution and media of mass communication.

The problem of operational costs in art classes is studied, proposing the reformulation of functions, objectives and methods of artistic activity in the school, aiming at 1) the formulation of Art curricula with psycho-pedagogical bases, founded on a Philosophy of Art and an Educational Teleology; 2) the modernization and education of teachers on the knowledge of these bases.

It suggests the creation of Training Centers and of specific departments at the level of the state and municipal education systems, in charge of deciding on a policy of human and material resources for artistic education.

S.E.F.

On suggère la création de Centres de Perfectionnement ainsi que d'institutions spéciales intégrés à la structure des systèmes scolaires au niveau des Etats et des Muncipalités qui se chargeraient d'établir une politique en matière de ressources humaines et matérielles pour l'éducation artistique.

Les fonctions du superviseur d'enseignement de l'art sont mises en relief dans ce processus.

C.V.A.

Sugere a criação de Centros de Treinamento e de órgãos específicos na estrutura dos sistemas de educação estaduais e municipais, encarregados de fixar uma política de recursos humanos e materiais para a educação artística.

Destaca as funções do supervisor de arte, nesse processo.

J.M.B.

CDU 37.036:378.4 (817.4) UNB

VALENTIM, Lúcia Alencastro. Centro experimental de arte na educação. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 59 (132): 593-607, out./dez. 1973.

Historia o movimento de educação através da arte e sua repercussão no Brasil com a criação das Escolinhas de Arte.

Caracteriza educação criadora como formação do homem para o desenvolvimento máximo de suas potencialidades habilitando-o a viver criadoramente, a perceber, sentir, imaginar, selecionar e expressar o melhor, de modo a contribuir para o progresso social.

Relata a criação, define os objetivos do Centro Experimental de Arte na Educação, da Universidade de Brasília, analisa sua estrutura, constante dos setores: cursos, infanto-juvenil, estudos e pesquisas, divulgação e intercâmbio, relatando suas atividades.

J.M.B.

CDU 37 036:378 4 (817.4) UNB

VALENTIM, Lúcia Alencastro. Centro experimental de arte na educação. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 59 (132): 593-607, out./dez. 1973.

Historique du mouvement "éducation à travers de l'art" et son influence au Brésil donnant lieu à la création des "Escolinhas de Arte".

L'éducation créatrice est caractérisée en tant que formation de l'homme pour le développement maximum de ses possibilités, lui permettant de vivre d'une façon créative, de percevoir, de sentir, d'imaginer, de sélectionner, d'exprimer ce qu'il y a en lui de meilleur, de façon à contribuer au progrès social.

L'article expose la création et les objectifs du "Centre Expérimental d'Art à travers l'Éducation", de l'Université de Brasília; il analyse sa structure, composée des secteurs suivants: cours, enfants et adolescents, études et recherches, diffusion et échange, tout en montrant ses activités.

C.V.A.

CDU 37.036:378.4 (817.4) UNB

VALENTIM, Lúcia Alencastro. Centro experimental de arte na educação. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 59 (132):593-607, out./dez. 1973.

History of the education through art movement and its repercussion in Brazil with the creation of the "Escolinhas de Arte".

Creative education is characterized as a tool in the formation of man for the maximum development of his potentialities, enabling him to live creatively, to perceive, feel, imagine, select and express his very best, thus contributing to social progress.

The article describes the creation and objectives of the Experimental Center of Art in Education of the University of Brasília; it analyzes its structure which consists of the following sectors: courses, infant-juvenile, studies and research, publication and interchange, and relates its activities.

S.E.F.

CDU 37.036:373.3

RIGON, Plínio. Artes plásticas na escola: uma experiência. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (132): 608-613, out./dez. 1973.

Relata a experiência de ensino com Artes Plásticas na Escola de Demonstração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, com alunos de 6 a 11 anos.

A orientação de base foi o respeito à liberdade de expressão da criança, proporcionando-lhe condições e materiais capazes de levá-la a exercitar a fantasia e o raciocínio.

Examina problemas de inibição, competição, atividades de grupo e objetivos do emprego de materiais e técnicas, procurando fugir de programas escolares rígidos, assim como de manuais e técnicas formais de avaliação.

G.A.V.

CDU 37.036:373.3

RIGON, Plínio. Artes plásticas na escola: uma experiência. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (132): 608-613, out./dez. 1973.

Rapport d'une expérience d'enseignement des Arts Plastiques réalisée dans l'École de Démonstration du Centre Régional de Recherches Éducationnelles de São Paulo avec des enfants âgés de six à onze ans.

L'orientation suivie fut celle de respecter la liberté d'expression de l'enfant, donnant des conditions et du matériel qui lui permettent d'exercer sa fantasia et son raisonnement.

Des problèmes d'inhibition, de compétition, d'activités de groupe, d'emploi de matériel et de techniques sont examinés, en essayant, pour l'évaluation, de s'écarter des programmes scolaires rigides, des techniques et des manuels traditionnels.

C.V.A.

CDU 37.036:373.3

RIGON, Plínio. Artes plásticas na escola: uma experiência. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (132): 608-613, out./dez. 1973.

Report of a teaching experiment with Plastic Arts at the Demonstration School of the Regional Center of Educational Research of São Paulo, with students from 6 to 11 years of age.

The basic precept was that of respect towards the child's freedom of expression, offering him conditions and materials which could lead him to exercise fantasy and reasoning.

The article examines problems of inhibition, competition, group activities and objectives of the use of materials and techniques, trying to get away from the rigid scholastic programs such as those of manuals and formal techniques of evaluation.

S.E.F.

CDU 37.036:373.2/.3

GUIMARÃES, Domingos Figueiredo Esteves. Arte Infantil, tarefa a realizar em termos de educação. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 59 (132): 614-628, out./dez. 1973.

Relata sua experiência de professor de Expressão Plástica com crianças de 4 a 9 anos.

Identifica nessa disciplina o caminho para a integração das disciplinas do currículo, o que permitirá à criança um desenvolvimento global, possibilitando alargamento de visão e adestramento da capacidade de criar, pesquisar, experimentar, produzir.

Exemplifica com um trabalho Integrado com crianças de 3.ª série, constante de excursão a um museu de arte, com o esquema respectivo.

CDU 37.036:373.2/.3

GUIMARÃES, Domingos Figueiredo Esteves. Arte infantil, tarefa a realizar em termos de educação. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 59 (132): 614-628, out./dez. 1973.

Un professeur d'expression plastique rapporte son expérience avec des enfants de quatre à neuf ans.

Cette discipline est identifiée comme la voie pour l'intégration des différentes matières du programme d'études, ce qui permettra à l'enfant un développement global donnant lieu à une ampleur de vision et d'exercice de la capacité de création, de recherche, d'expérimentation et de réalisation.

Comme exemple, on présente un travail intégré, fait avec des enfants de l'école primaire, constitué d'une visite à un Musée d'Art, comprenant un schéma de cette expérience.

CDU 37.036:373.2/.3

GUIMARÃES, Domingos Figueiredo Esteves. Arte infantil, tarefa a realizar em termos de educação. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 59 (132): 614-628, out./dez. 1973.

A teacher of Plastic Expression relates his experience with children from 4 to 9 years of age.

It identifies the path towards an integration of the curriculum's courses of study, which would permit children to have a global development, bringing about a broadening of their vision and training their capacity for creation, research, experimentation and production.

As an example he gives a case study Integrated with children of the 3rd series, consisting of an excursion to an art museum, with its respective scheme.

He presents the course planning distributed in three large areas: didactic techniques, dynamic technique and support technique, emphasizing the importance of evaluation in terms of individual gain from the process, in order to develop self-criticism, illustrating with a evaluation sheet model.

S.E.F.

On donne aussi, dans cet article, le plan de la discipline distribué en trois grands domaines: techniques didactiques, technique dynamique et technique d'appui. L'importance de cette évaluation est mise en relief en termes de bénéfice individuel du processus, de façon à développer l'autocritique. Le travail contient un modèle de fiche.

R.H.T.

Apresenta o planejamento da disciplina distribuído em três grandes áreas: técnicas didáticas, técnica dinâmica e técnica de apoio, ressaltando a importância da avaliação em termos de aproveitamento individual do processo, de modo a desenvolver a auto-crítica. Ilustra com modelo de ficha.

E.G.D.

CDU 37.036.5:373.4/.5

HUDSON, Thomas. Educação criadora nas escolas secundárias. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (132): 629-638, out./dez. 1973.

Apresenta objetivos gerais e programa a ser desenvolvido pela educação criadora nas escolas secundárias, realçando a necessidade de estimular o desenvolvimento da sensibilidade da criança e de suas habilidades individuais.

Define critérios para trabalhos artísticos bi e tridimensionais recomendando que se dê à criança oportunidade de trabalhar com grande variedade de materiais, e criar sua própria tecnologia.

Cabe ao professor de Arte ampliar o equipamento, a maquinaria e estimular a exploração do meio ambiente.

Defende o desenvolvimento integrado de instrumentos, informações e idéias, diminuindo as barreiras entre as disciplinas.

E.G.D.

CDU 37.036.5:373.4/.5

HUDSON, Thomas. Educação criadora nas escolas secundárias. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (132): 629-638, out./dez. 1973.

Les objectifs généraux et les programmes pour l'éducation créatrice dans les écoles secondaires sont ici présentés tout en signalant le besoin d'encourager le développement de la sensibilité de l'enfant et de ses aptitudes individuelles.

Définition de critères pour le travail artistique bi et tridimensionnel, et recommandation pour que l'on donne à l'enfant l'opportunité de travailler avec de différents matériaux et de créer sa propre technologie.

Au maître revient la tâche d'élargir la gamme d'instruments et d'encourager l'étude du milieu.

Le développement intégré d'instruments, d'informations et d'idées est recommandé pour que les barrières entre disciplines puissent disparaître.

R.H.T.

CDU 37.036.5:373.4/.5

HUDSON, Thomas. Educação criadora nas escolas secundárias. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (132): 629-638, out./dez. 1973.

The article presents general objectives and a program to be developed in Creative Education in High School stressing the necessity of stimulating the development of the child's sensitivity and his individual creative skills.

It defines criteria for bi and tridimensional artistic projects, and recommends giving to the child the opportunity to work with different materials and to create its own technology.

It is up to the art teacher to augment the equipment and machinery and stimulate exploration of the environment.

The Integrated development of Instruments, Information and Ideas — breaking down the barriers between courses of study — is recommended.

S.E.F.

CDU 37.036:615.851

MCKAIL, Feodora Theresia. Atividade artística com fins terapêuticos e educativos. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (132): 639-650, out./dez. 1973.

Define a arteterapia como caminho para a reintegração do ser humano, através da linguagem simbólica da arte, que permite a expressão de conteúdos profundos do Inconsciente, difíceis de serem verbalizados.

Comenta a evolução da arteterapia, destacando as experiências de Max Simon, Lombroso, Jung e Margaret Naumberg.

Analisa as técnicas de arteterapia grupal e familiar, informando sobre a atividade artística desenvolvida em centros terapêuticos e instituições educativas.

J.M.B.

CDU 37.036:615.851

MCKAIL, Feodora Theresia. Atividade artística com fins terapêuticos e educativos. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (132): 639-650, out./dez. 1973.

L'art-thérapie est une voie pour une réintégration de l'homme à travers du langage symbolique de l'art, qui permet l'expression des contenus profonds de l'inconscient, difficiles à exprimer verbalement.

Commentaire sur l'évolution de l'art-thérapie, signalant les expériences de Max Simon, Lombroso, Jung et Margaret Naumberg.

L'article présente encore les techniques de l'art-thérapie en groupe et en famille, renseignant sur les activités développées dans des Centres de Thérapie et dans des institutions éducatives.

R.H.T.

CDU 37.036:615.851

MCKAIL, Feodora Theresia. Atividade artística com fins terapêuticos e educativos. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (132): 639-650, out./dez. 1973.

Art-therapy is defined as a pathway towards reintegration of the human being through the symbolic language of art, which permits the expression of the deepest contents of the unconscious, difficult to be verbalized.

The evolution of art-therapy is commented on, emphasizing the experiments of Max Simon, Lombroso, Jung and Margaret Naumberg.

Techniques of group and family art-therapy are analyzed, and information is given on artistic activity developed in therapeutic centers and educational institutions.

S.E.F.



Esta revista foi composta  
e impressa nas oficinas  
gráficas da  
Editora Vozes Limitada  
Rua Frei Luís, 100  
Petrópolis, Estado do Rio  
de Janeiro, Brasil.